

إعداد المعلمين وتنميتهم



مؤلف: د. محمد عبد الحليم

جدارا للكتاب العالمي

علا لكتاب الحديث

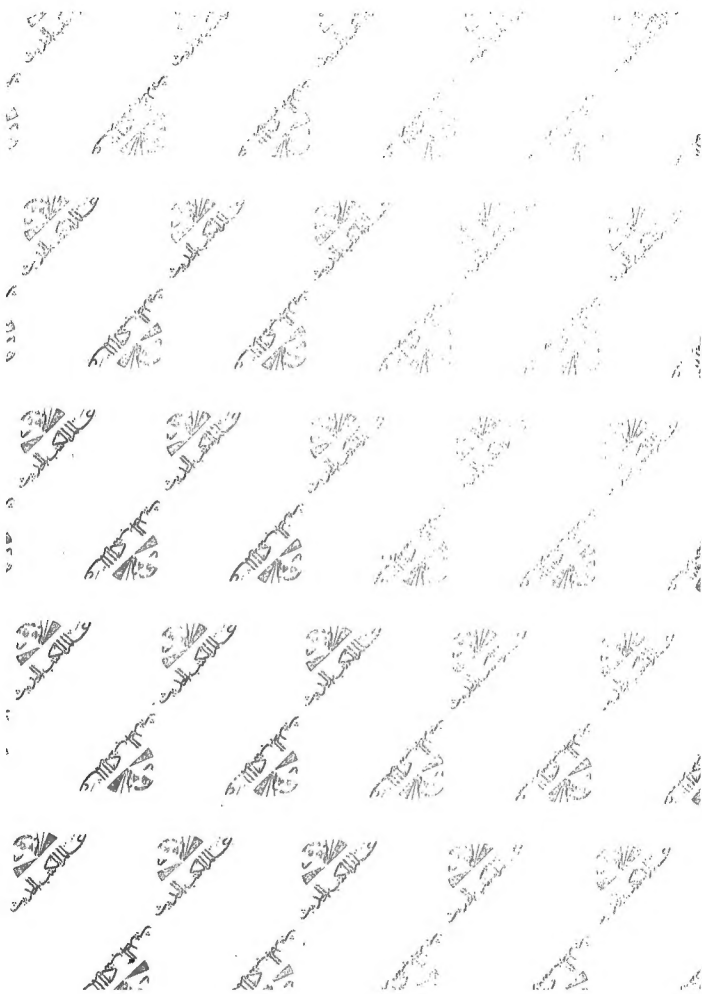
1. 1. 1. 1. 1.

2. 2. 2. 2. 2.

3. 3. 3. 3. 3.

4. 4. 4. 4. 4.

5. 5. 5. 5. 5.



إعداد
المعلمين وتنميتهم

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إعداد المعلمين وتنميتهم

الدكتور
سهيل أحمد عبيدات

٢٠٠٧

عالم الكتب الحديث
إربد- الأردن

جدارا للكتاب العالمي
عمان- الأردن

حقوق الطبع محفوظة

الطبعة الأولى

٢٠٠٧

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(٢٠٠٦ / ١٠ / ٢٨٨٥).

٣٧١،١٤

عبيدات، سهيل أحمد

إعداد المعلمين وتلميذتهم / سهيل أحمد عبيدات. - إريد: عالم الكتب

الحدث، ٢٠٠٧

(ص.)

ر. ل.: ٢٨٨٥ / ١٠ / ٢٠٠٦

الوصفات: / إعداد المعلمين // المتعلم // الإدارة التربوية /

* تم إعداد بيانات الدهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

لا يسمح بطباعة هذا الكتاب أو تصويره أو نقله، إلا بعد أخذ الإذن الخطي المسبق
من الناشر والمؤلف.

رقمك: ISBN 9957-466-83-6

Copyright ©
All rights reserved



عالم الكتب الحديث

للنشر والتوزيع

إريد - شارع الجامعة - بجانب البنك الإسلامي
تلفون: ٢٢٢٧٢٢٢٢ - ٠١٦٢٢ - ٠٢١٤٣١٦ - ٠٧١
فاكس: ٢٢٢٧٢٢٢٢ - ٠١٦٢٢
صندوق بريد: (٢٤٧٧) الرمز البريدي: (١١١١)
almalkatob@yahoo.com

جدارا لكتاب العالمي

للنشر والتوزيع

عمان - العبدلي - مقابل جوهرة القدس
هاتف: ٠٧٩٥٢١٦٣٦٢

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
١	الفصل الأول: واقع المعلم العربي
٣٣	الفصل الثاني: الأدوار الحديثة للمعلم
٦١	الفصل الثالث: معلم الغد ودوره في التنمية الشاملة في الوطن العربي
٧٥	الفصل الرابع: إعداد وتدريب المعلمين في الوطن العربي
١١٩	الفصل الخامس: المبادئ والأسس العامة لإعداد المعلمين وتنميتهم
١٣٩	الفصل السادس: مشكلات إعداد المعلم وتنميته في الدول العربية
١٥٥	الفصل السابع: الاتجاهات الحديثة في إعداد وتدريب المعلمين
١٦٩	الفصل الثامن: خصائص المعلم العربي
١٩٩	الفصل التاسع: استراتيجيات وطرق إعداد وتدريب المعلمين
٢٣٩	الفصل العاشر: استراتيجيات تطوير التربية العربية
٢٨٥	الفصل الحادي عشر: تحديات النظام التربوي العربي

الفصل الأول

واقع العلم العربي

الفصل الأول

واقع المعلم العربي

مقدمة:

التعليم مهنة شريفة تتطلب كفايات معينة، ليس من السهل توافرها عند كل إنسان، وعليه فكما أن كل إنسان لا يستطيع أن يكون قائداً فذاً أو موسيقاراً بارعاً أو شاعراً مبدعاً، أو سياسياً محنكاً، فكذلك ليس باستطاعته أن يكون معلماً ناجحاً منتجاً ومؤثراً. وقد ورد في الحديث القدسي (كل خلق لما هو ميسر له) ورغم ذلك هناك تفاوت بين المعلمين ممن وهبهم الله الخصائص التي تجعل من كل منهم معلماً مميزاً قادراً على التطور والإبداع في مجال مهنته، وهو ما يعبر عنه بالفروق الفردية، نتيجة عوامل وراثية واقتصادية وثقافية وبيئية. إن التوسع الكمي في التعليم اقتضى وجود عدد من المعلمين غير الراغبين في مزاوله المهنة. أو غير قادرين على ممارستها أصلاً، أو ممن لم يؤهلوا أنفسهم لممارستها أصلاً تاهيلاً كافياً عن طريق التدريب العملي، سواء أقبل الخدمة أم أثنائها وقد ينخرط فيها من يعتبرها جسراً يمر من فوقه إلى موقع آخر، أو أكره على الانخراط فيها، لأنه لم يجد طريقاً آخر غيرها لكسب العيش، وقد ينظر البعض لها بأنها دون طموحه، فيتخلى عنها بأول بادرة تسنح له. (عدس، ١٩٩٥).

بفضل المعلمين يقوم القادة والجنود والباحثون والمجتهدون في كل ميدان من ميادين العلم والعمل، والمبدعون في كل باب من أبواب الأدب والفن. وأن

في الأسرة الأردنية جيشين عظيمين، الجيش الذي يحمي الحمى ويرد عن الوطن كل عادية، والجيش الذي يبني بالعلم، وينهض بالمعرفة ويرقى بالشعب لتسعد حياته، وتزدهر حضارته، وفي عصورنا الخوالي كان المعلمون هم (العلماء)، وكان الدارسون يدعون طلاب العلم، وما زال الركب على نفس الطريق يسير فالمعلمون هم أوعية العلم، والسبل المؤدية إلى المعرفة، ومع العلم والمعرفة: الخلق القويم، والمبادئ الإنسانية السامية، وكان الرسل والمصلحون والحكماء في كل عصور التاريخ يتفاخرون بأنهم معلمون، ويذكرون منة الله عليهم بأن تربية الشعوب وكلت إليهم، ليخرجوها من ظلمات الجهالة إلى نور المحبة والمعرفة والخير، وفي الحديث الشريف (إن الله لم يبعثني معنفاً، ولكن بعثني معلماً ميسراً) ومن قبل كان الحواريون الذين أثنى عليهم القرآن يدعون المسيح يا معلم، (رسالة المعلم، ١٩٧٣)

إن كلمة معلم مشتقة من الفعل علم، ومن المصدر علم، وعلم وردت في القرآن الكريم والأحاديث، النبوية وفلان متعلم أي كان له من يعلمه، وقد وردت كلمة معلم مقترنة بالصبيان في أكثر من رواية منذ زمن النبي -صلى الله عليه وسلم- ومن ذلك: أن أحد الصبيان جاء إلى أبيه يبكي وقال له: ضربني معلمي -المعلم من أسرى بدر، ويبدو أن كلمة معلم تتخذ دلالة أوسع لتشمل القرآن الكريم، حتى أننا نجد أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يقول: (إنما بعثت معلماً). (مسند الدين، ١٩٩٠).

إن أول إشارة إلى أجور معلمي الصبيان ترجع إلى زمن النبي صلى الله عليه وسلم إذ طلب من بعض أسرى بدر أن يعلم كل منهم عشرة من أبناء

الأنصار الكتابة في المدينة مقابل فكاك أسره، فكان زيد بن ثابت عن تعلم الكتابة حيثئذ، وعلل الماوردي ذلك بقوله (وكانت العرب تعظم قدر الخط حتى قال عكرمة: بلغ فداء أهل بدر ٤ آلاف درهم حتى أن الرجل ليفادى أنه يعلم الخط. (عمار، ١٩٩٨).

النظرة إلى مكانة المعلمين:

يبدو أن النظرة إلى المعلمين كان فيها شيء من التقدير منذ العصر الجاهلي، ذلك أنه كان من شروط الإنسان الكامل إتقانه للكتابة، وفي الإسلام كانت مهمتهم كبيرة من أجل محو الأمية، وتعلم صبيان المسلمين الكتابة والقراءة خاصة قراءة القرآن الكريم. ومع هذا لم تحل من نقد للمعلمين واستهانة بعلمهم لكونهم يتعاملون مع صبيان عقولهم محدودة التفكير، وهذا جعل المجتمع لا يرفع من مكانتهم، فقال فيهم صقلاب:

وكيف يرجى الرأي العقل عند من يروح على أثني ويغلو على طفل

(ابن مسنون، ١٩٦٢).

إن ثقافة بعض المعلمين المحدودة فضلاً عن أن بعضهم كان لا يتقن قراءة القرآن الكريم فيخطئ في تعليم الصبيان القرآن. كل ذلك فتح الباب لانتقادهم من قبل بعض العلماء. وقال الجاحظ (مررت بمعلم وقد كتب على لوح صبي: (وإذ قال لقمان لابنه وهو يعظه يا بني لا تقصص رؤياك على أخوتك فيكيدوا لك كيدا وأكيد كيدا فمهل الكافرين أمهلهم رويدا) فقلت: ويحك أتدخل صورة في صورة فقال: نعم عافاك الله وقد سجل الجاحظ

ممارسات وحكايات ونوادر عن المعلمين وما بهم من التغفل، وقد أورد به الأمثال التي تدل على الخط من مكانة المعلمين، ويبدو أن بعض القضاة لا يقبلون بشهادة المعلم في فترة تالية لصدر الإسلام كان أحد أسباب الخط من مكانتهم.

ما اللقب الذي يفضلهُ المدرس؟

صار جدل وحوار بين اتحاد المعلمين اليابانيين، ووزارة التربية والتعليم عن اللقب الذي يلصق بمن يقوم على تعليم التلاميذ، وكان أهم نقاط الجدل في تعريف مهنة التدريس. فهل المعلم مجرد فرد يؤدي عملاً... أم أنه مكلف بأداء خدمة يخلص لها؟. سنجلتون أجرى مسحاً للمدرسة في التعليم الإعدادي عن اللقب، وتوصل إلى أن الألقاب محصورة في عامل، موظف، عضو هيئة تدريس، باحث، عالم، ونموذج أخلاقي. (ميري هوايت، ١٩٩١).

وينظرة إلى الألقاب وبين وظيفة معلم في الإسلام وقيمه التربوية لمجد أن جميع الألقاب تصب في قالب واحد وهو الإعداد للحياة، إعداد جيل، تربية جيل، تهيئة جيل، صناعة جيل من الأمة المستقبلية والألقاب لا تدل على ما يشعر به المعلم أو يدل على روحه المعنوية.

الروح المعنوية للمعلم:

كرجال تربية ندرك أن المعلم هو أساس العملية التربوية، وهو عمادها وبجهده وحده تتحقق الأهداف، ومن أجل هذا كان الاهتمام بإعداد المعلم

الكفؤ على المستوى العربي مستمراً وموصولاً في المؤتمرات العربية لوزارة التربية والتعليم في العالم العربي. ويعيداً عن التقليد تماماً ومن خلال النظر إلى المعلم الكفؤ والذي يعيش بمستوى فكري متجدد لا بد من وضعه في إطار يواكب فيه التطور العالمي.

وتعتبر المؤسسات التعليمية إحدى وسائل نقل القيم الثقافية وتقديم القيم الجديدة، ويتقرر توجيه الحضارة ونوعها سواء للخير أو للشر إلى حد كبير عن طريق التفاعل الجماعي بالمدرسة، فالمدرسة الثانوية تلعب دوراً قيادياً في حياة المجتمع، وفي الوقت نفسه تقوم بخدمته وبث الحقائق وتشكيل القيم والعلاقات الإنسانية التي تعتبر إلى حد كبير مسؤولية لمعلمي المدرسة الثانوية، فالمعلمون يمثلون مركزاً استراتيجياً في هذه العملية عن طريق تقديم الأفكار الجديدة، وبناء العلاقات الإنسانية المختلفة، ومن أجل أن يحقق المعلمون المزيد من النجاح في عملهم يجب عليهم تعميق مفاهيم عن عملية التعليم والتعلم، والأهم من ذلك هو أن يقدموا الفرص الحقيقية للأطفال ليتعلموا، ولا تتحقق هذه المساعدة اللازمة للأطفال ليتعلموا إلا إذا رغب المعلمون في تعلم كيف يقدمون لهم هذه المساعدة. (نثايل كانتور، ١٩٧٢).

وتختلف وجهات النظر في تحديد الخصائص التي يجب أن تتوفر في شخص ما لنطلق عليه اسم (معلم)، فالدكتور Philip Jackson يرى أن العلم هو صانع قرار، يفهم طلبته وتفهمهم. قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استيعابها، يعرف ماذا يعمل، ويعرف متى يعمل. أما Asa Hillard فتقول: إن التدريس بالضرورة مهمة

إنسانية حيث تسود النزعة الإنسانية العلاقة الفاعلة بين المعلم وطلبيه وبالقدر الذي تغلب هذه النزعة على مثل هذه العلاقة يكون المعلم قادر على أن يعلم. أما David Berliner فيرى أن المعلم رجل إجرائي لأنه ينجز عدة أعمال إجرائية في الصف كل يوم.

وبعبارة أخرى هناك ثلاث اتجاهات عند المعلمين طرحت من خلال الآراء الثلاث السابقة: الأول للمعرفة، والثاني للعامل الإنساني، والثالث للسلوك، ومع أنها تبدو متعارضة للوهلة الأولى إلا أنها تكمل بعضها البعض، والمحور الذي يسير العملية هو المعلم لاتصاله في الحلقات الثلاث مع الغالب. (منير، ١٩٨٨).

وكمنتطلق للنظر للمعلم بأهمية يسأل ما إحساس المعلم نحو مهنته؟ وكمعلمين نود أن يتحقق بكل فرد التأمين الاقتصادي، والمكانة الاجتماعية واحترام الزملاء والرضا والارتياح الذي يصاحب أداء العمل بإخلاص، والرضا الذي يصاحب إحساس الشخص بمهارته في أداء عمله أمر في متناول يد كل المعلمين.

وقد يحس المعلم مثل أصحاب المهن الأخرى بشيء من عدم الطمأنينة الذي يعكسه الكثير من الكبار في مجتمعنا الحاضر، ومن مصادر عدم الطمأنينة وجود فجوة بين ما نتوقع حدوثه وبين ما يمكن تحقيقه. فنحن كمعلمين نتوقع أن نحظى بالتقدير اللازم وأن نحظى بالاحترام الذي يصاحب الممارسة المهنية. وعادةً نلجأ للرؤساء بعيدين عن المعلمين لا يشاركونهم عاطفياً أو لا يعرفون حقيقة شعورهم. وحتى التدريب الذي يتلقاه المعلم لم يعد يقابل الواقع

السيكولوجي في كثير من الفصول التي يعلم بها المعلم، ومنها ازدياد عدد الطلبة من ٢٠-٢٥-٤٠-٥٠ طالب في الفصل الواحد، وعدم الاهتمام الموجود من الطلبة، واستغراق مشاكل النظام معظم الوقت، والعمل الكتابي وتصحيح الأوراق وحفظ التقارير واجتماعات اللجان يأخذ وقتاً طويلاً ويشغل المعلمين. (محمد عدس، ١٩٩٦).

من خلال ما سبق ترتبط نفسية المعلم العربي بمكانته الاجتماعية ارتباطاً وثيقاً فكلما كانت هذه المكانة مرموقة في نظر المجتمع، كلما كانت نظرة المجتمع ونظرة المعلم لنفسه لائقة، والعكس صحيح، وانطلاقاً من تعريف سيكولوجية المعلم بأنها العوامل النفسية التي تؤثر في عمل المعلم إيجابياً أو سلبياً وتأثيرهما أيضاً بمكانة المعلم الاجتماعية إلى حد بعيد بالمكانة التي تحتلها مهنة التدريس كمهنة بين المهن الأخرى، مثل الطب والهندسة والمحاماة والأعمال الحرة الأخرى.

كما هو متعارف عليه أن مهنة التدريس تعتبر أقدس المهن وأعظمها خطورة، وباستعراض وضع المعلم منذ بداية الدعوة الإسلامية وما ضرب لنا من أمثلة حية تمجد وترفع من مكانة المعلم، حيث قال صلى الله عليه وسلم: (إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق) وبالنظر إلى الوضع الذي نعيشه حالياً من الترهل من الناحية الاجتماعية والحالة الاقتصادية وما نسمعه من شعارات دون تنفيذ على أرض الواقع، نجد المخدراً كبيراً في النفسية والروح المعنوية للمعلم وما يقابله ذلك من خطورة على مهنة التدريس بالنسبة للمهن الأخرى، فحدث ولا حرج، فلو أخطأ طبيب قد يموت المريض، والمهندس إن أخطأ فقد ينهار بناء أو جسر، ولكن إن أخطأ المعلم فقد يقضي على جيل بأكمله.

إن اختلاف نفسية المعلم بين الماضي والحاضر ودلائله، أن المعلم في الماضي عكس خصال قادة الفكر والفلاسفة بل أن معظم قادة الفكر والفلاسفة والمصلحين الاجتماعيين بدأوا حياتهم معلمين، بل لقد وضع المجتمع العلم في منزلة تكاد تكون قريبة من منزلة الرسل.

أما في عصر المادة فقد أصبح العائد المادي لمهنة ما هو المقياس الوحيد لمدى أهمية ومكانة هذه المهنة في نظر المجتمع. فالراتب الذي يتقاضاه صاحب مهنة معينة هو المعيار الوحيد لقيمة هذه المهنة. ولما كان راتب المعلم أقل من راتب غيره من أصحاب المهن فأصبحت مهنة غير مرغوب فيها؛ لأنها غير مجزية من الناحية المالية، ولما كانت المكانة الاجتماعية لشخص ما تعتمد على مجموعة من العوامل إحداها المالية، فأصبحت نظرة المجتمع تختلف عما يجب أن تكون عليه. (المعلم العربي، ١٩٧٩).

كل ذلك له تأثير سيئ وعكسي على نفسية المعلم ومعنويته، ومن أخطر مظاهر هذا التأثير، أن المعلم أصبح لا ينظر لنفسه النظرة التي يستحقها، فقبل لنفسه أن يبحث عن مصادر رزق أخرى، وأصبح عمله الرئيسي ينحصر في تدريس عدد معين من الحصص، وإذا طلب منه القيام بأي عمل آخر في المدرسة لا يقوم به إلا إذا أعطي أجراً إضافياً علاوة على ذلك، فإن المعلم لا يشعر بولاء وانتماء كافيين لمهنة التدريس، وتراه يتحين الفرص للبحث عن مهنة أخرى قد تدر عليه مبلغاً من المال أكثر، ويترك مهنة التدريس. وقد لا نبالغ إذا قلنا بأن المعلمين الذين يزاولون هذه المهن ورغبة فيها هم الأقلية، أما السواد الأعظم من المعلمين فإنهم يسكنون بها لعدم استطاعتهم مزاوله مهنة أخرى،

ويدون أن تقصد فقد كرسست بعض النظم التربوية العربية هذا الواقع عندما تقبل في معاهد المعلمين الطلاب ذوي المجاميع المتدنية من العلامات، أو عندما تسمح لكل طالب وظيفة أن ينخرط في سلك التدريس بسبب العجز الشديد في المعلمين، ومع انحدار نوعية المعلمين المحذرت مهنة التدريس وتشوهت رسالة المدرسة ومن ذلك يقترح بعض التوصيات لرفع الروح المعنوية وتحسين نفسية المعلم.

- ١- إدخال مفاهيم تربوية جديدة على مناهج تدريب لمعلمين تجعل المعلم قادراً على القيام بهذه المهنة معترفاً بها.
- ٢- التشديد في اختيار الطلبة لإعدادهم لمهنة التدريس وضمن أخلاقية فكرية جسدية مناسبة.
- ٣- مساواة المعلمين مع أصحاب المهن الأخرى بالنسبة لشروط العمل والمرتبات وفرص الترقية.
- ٤- إيجاد حوافز مادية ومعنوية للإقبال على الالتحاق بمعاهد المعلمين (حوافز بحثية، دراسات عليا).
- ٥- توضيح رسالة ومسؤوليات المعلم في المجتمع واعتبار المعلم إنساناً له قدرات وطاقات ومفاهيم، ولديه رغبة من فائدة الآخرين، وفائدة نفسية في رفع مستواه الاجتماعي والاقتصادي.
- ٦- التخلص من القلق النفسي بسبب حاضره ومستقبله. (المعلم العربي، ١٩٧٩).

وتعريف الروح المعنوية (لعمري الشيباني، ١٩٨٥) (لمجد أنها عبارة عن الاتجاه النفسي العام الذي يسيطر على الفرد في مجموعه، وعدد نوع استجاباته الانفعالية وردود الفعل لديه للعوامل والمؤثرات المحيطة به).

وتعريف الشيء بالآثار الدالة عليه ليس أمراً غريباً، لا سيما في الأمور المعنوية مثل الروح والذكاء، والروح المعنوية من الأمور التي لا يمكن ملاحظتها مباشرة ولا يمكن ملاحظة الآثار السلوكية والأعراض النفسية الظاهرة المترتبة عليها، أو يمكن ملاحظة سلوك الشخص المرتفعة أو المنخفضة معنويته، والصفات النفسية المسيطرة على هذا الشخص، ومن مظاهره رفع الروح المعنوية:

- ١ - عدم وجود صراع بين المدرسين.
- ٢ - التماسك لتحقيق هدف مشترك.
- ٣ - مجابهة الأزمات بتكتل وحزم.
- ٤ - ارتفاع كمية الإنتاج وتحسين جودته.
- ٥ - قلة التغيب عند المدرسة.
- ٦ - انخفاض معدل الشكاوي والتظلم. (عادل، مصطفى، ١٩٧٨).

الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للمعلم العربي:

إن المعلم في نظر المجتمع الراقي ليس مزيلاً للامة أو مدرساً للعلوم والمعارف فحسب، وإنما هو مكون للشخصية البشرية وصانع للشعوب والأمم. وهو سراج ساطع يستضاء بنوره في ظلمات الحياة، ومثال صالح تنطبع صورته في أعماق النفوس، وهداية سماوية ترشد القلوب وتسدد الخطوات. والمعلم اليوم غير الذي بالأمس، فمن حقه أن يحتل المركز الاجتماعي اللائق به وبأمثاله من أصحاب المهن الحرة. ومن حقه أن يحترم رأيه في الأمور

التعليمية والثقافية. ومن حقه أن يعتمد عليه في توجيه النشء توجيهاً وطنياً صحيحاً. ومن حقه أن يتولى الزعامة فيما يتعلق بالشؤون الاجتماعية. ومن حقه أن يفسح له مجال الرقي والتقدم، بحسب ما لديه من كفاءة وأهلية. هذا مع العلم بأن منزلة المعلم الاجتماعية تتوقف بالدرجة الأولى عليه دون غيره، فإذا أراد أن يعامل معاملة أصحاب المهن الحرة وجب عليه أن يحافظ على شرف مهنته. وأن يتولى الزعامة في بعض الشؤون الاجتماعية فلا بد أن يكون ذا ثقافة عالية محباً للمجتمع غيوراً على إصلاحه، وإذا أراد أن يعتمد عليه في الأمور التعليمية والثقافية، فمن واجبه أن يكون أهلاً لذلك. (جورج، عبد، الماس، ١٩٨٢).

وصفوة القول، إذا شاءت البلاد العربية أن تضمن تربية أفضل للمواطن العربي، فلا بد لها من إعداد المعلم العربي إعداداً صالحاً. ولا بد لمعاهد المعلمين من أن تحسن اختيار طلابها وأساتذتها، وأن تخرج معلمين ذوي فلسفة تربوية رشيدة منبثقة من روح المجتمع العربي ومن حاجات النشء، بحيث يفهمون الشبيبة الناهضة فهماً جيداً، كما يفهمون المجتمع الذي تنتسب إليه، معلمين يحددون توجيه التعليم ويدأبون في التجديد والتقدم مدى حياتهم المهنية، ولا بد للمجتمع من أن يبعث الطمأنينة في نفوس المعلمين ويسر لهم حياة كريمة ومنزلة اجتماعية لائقة.

لعل أهم ما يميز المشكلات التي يعاني منها المعلم العربي أنها مشكلات مشتركة ليس على مستوى القطر الواحد، وإنما على اتساع رقعة الوطن العربي، وقد تختلف هذه المشكلات بين قطر وآخر بالدرجة، ولكن غالبية الدول تعاني من المشكلات ذاتها ولكن تقسم المشكلات إلى نوعين:

١- مشكلات تتعلق بالكم وهذا يتعلق بازدياد عدد الطلاب وما يتطلبه من زيادة عدد المعلمين، فحصل أن رفع عدد المعلمين في الدول العربية من ٧٥٠ ألف معلم عام ١٩٧٠ إلى ١,١ مليون عام ١٩٧٩ أي بزيادة سنوية قدرها ٧,٢٪، وأن معلمي المرحلة الابتدائية عام ١٩٧٥ نما بنسبة أكبر من المراحل الأخرى.

٢- كذلك المشكلات التي تتعلق بالكم، إن المعلمين الذين يمتنون المهنة لا يحافظون على موقعهم، بحيث أنهم يلجأون إلى الهروب من المهنة، وهذا دعا إلى زيادة عزوف الشباب عن مهنة التعليم في بعض الأقطار العربية (قطر، الأردن، السعودية وغيرها) وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك تسرب من العاملين في المهنة، وكذلك الذين ينهون الدراسة التي تفدهم لممارسة المهنة إلى مهن أخرى تعطي لهم مكانة اجتماعية ودخلاً مادياً أفضل.

وفي دراسة قومية شملت ١٣ قطراً عربياً توصلت الدراسة إلى أن ١٩,٥٪ من مجموعة العينة اختاروا المهنة بدون رغبة، و٤٧,٣٪ غير راضين عن مهنة التعليم وأن ٤٠,٣٪ يفكرون في ترك المهنة إلى مهن أخرى. وبالرجوع إلى الأسباب التي تدعو للتسرب حسب الأهمية:

- ١- ضعف الرواتب.
- ٢- قلة فرص الترقية.
- ٣- غياب الحوافز والمكافآت.
- ٤- تدني نظرة المجتمع للمهنة.

- ٥- ثقل العبء الدراسي وازدحام عدد التلاميذ بالفصول.
- ٦- عدم قدرة المهنة على تلبية الطموحات المستقبلية.
- ٧- العجز عن تحقيق أسباب الرضى والارتياح النفسي.
- ٨- جمود الأنظمة الإدارية والفنية وعدم تطور المناهج.
- ٩- محدودية الإمكانيات والوسائل المعنية.
- ١٠- ضآلة العلاقات الاجتماعية التي تتيحها المهنة.

وتوصلت الدراسة إلى أن العزوف عند الذكور أكثر من الإناث لمهنة التعليم. (إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٣).

وقد صنف الأسباب السابقة إلى ٣ مجموعات:

- ١- مجموعة العوامل المادية.
- ٢- مجموعة العوامل الاجتماعية.
- ٣- مجموعة العوامل المهنية.

العامل الكيفي:

أشارت الدراسات إلى أن نصف المعلمين الجدد في مادة العلوم، واللغة الإنجليزية ليسوا مؤهلين لتدريس تلك المواد، وأن أقل من ١/٣ مدرسي الولايات المتحدة فقط يقوم بتدريس مادة الفيزياء فيها مدرسون مؤهلين. ويرجع ذلك أن العوامل المادية لها أثر من حيث متوسط راتب المعلم الذي لا يكفي لسد الحاجات الأساسية له ولعائلته والمتطلبات الأساسية الأخرى، ما يجعله يسعى لسد النقص بعمل إضافي بعد الدوام وخلال إجازة الصيف.

واقع المعلم العربي اقتصادياً واجتماعياً:

على الرغم من وجود العديد من الأدلة العقلية والبراهين المنطقية، والعديد من الدراسات، تثبت أهمية المعلم بالنسبة للعمل التعليمي، فإن الواقع العملي يختلف عن الواقع النظري إلى حد كبير، ولعلها آفة من الآفات التي لمجد لزماً على مجتمعنا العربي أن يجد لها حلاً ويضع لها علاجاً، تلك التي تظهر في ذلك التباين الشديد بين ما تحفل به كتبنا وصحفنا من آراء ودراسات عن قيمة أو مبدأ أو فكرة وبين الصورة المجسدة لهذا الذي نقول.

إن الواقع العملي أيضاً يختلف عن الواقع النظري، ويختلف من بلد عربي إلى بلد آخر، فقد يكون الراتب مرتفعاً في بلد عربي، ولكن الضمانات الاجتماعية مفقودة. وعلى العكس، فقد تكون المرتبات منخفضة لكنها توفر إلى حد ما الضمانات الاجتماعية التي تبعث في قلب المعلم الطمأنينة والاستقرار وتمثل الجوانب الاقتصادية والاجتماعية لواقع المعلم العربي في:

١- سوء التقدير الاجتماعي:

يتأثر الإنسان بالأفكار الشائعة المتوارثة عبر السنوات الماضية في حكمه على قضية تمتد أصولها من الماضي إلى الحاضر، والتي سماها (فرانسيس بيكون) بأوهام المسرح، والاطلاع على الكتب الإسلامية القديمة يوحى لك بالصور غير المضئنة عن المعلم، وكان يقصد به معلمو الكتاتيب، ولكن عمم على كافة المعلمين، ولم يبرز شخصية المعلم كأديب أو شاعر أو فقيه، ولو نظرنا إلى

الحجاج بن يوسف وهو معلم في الطائف، ثم أصبح من الحكام البارزين، أما الواقع الآخر فقال أحد الحكماء لا تستشيروا معلماً، وشاع عند العرب أحق من معلم كتاب. وكان من الطبيعي أن يبعث هذا الوضع الأسى والحزن في قلوب المدرسين.

٢- سوء الاختيار والانتقاء:

فمن الجائز أن تحيط المعلم بالكثير من الضمانات الاقتصادية التي تجعله يعمل ويعيش مطمئن البال مرتاح الخاطر، ولكنه مع ذلك لا يحظى بالتقدير الاجتماعي المطلوب، لأنه لا يقوم بمسؤولياته التربوية والقومية على الوجه الأكمل، نتيجة سوء اختياره وانتقائه، فمن المعروف أن ليس كل من تعلم علماً بقادر على تعليمه لغيره من الناس، وأن المسؤوليات المطلوبة من المدرس عن التعدد والتنوع مما قد لا يتفق لكل متعلم أن يستطيعها، ومن ثم فإن الاختيار غير البعيد لمن يقوم بمهمة التعليم يكون عاملاً هاماً يوجد في سوق العاملين بالتربية، نوعية ليست على مستوى المسؤولية مما يقلل من شأنهم أمام الناس.

كذلك اعتبار سبب آخر هو العزوف بعد إنهاء المرحلة الثانوية الالتحاق بمعاهد وكلليات إعداد المعلمين، والاتجاه إلى كليات الطب والهندسة وغيرها، بحيث تحظى هذه الكليات بالفئات الممتازة من الطلاب، ولا يبقى إلا الفئات الهزيلة علمياً.

وعلى سبيل المثال كان التعليم بمعاهد المعلمين مجاني لاجتذاب العدد الأكبر من المتعلمين بمعاهد المعلمين والتحاقهم بالمعاهد كان نتيجة عجز مالي،

وهذا يشعرهم بالنقص والعجز أمام زملائهم. ويسوريا ذكر جميل صليبا خلال إجرائه اختبارات على الملتحقين بالمعاهد، فوجد أن السبب هو الرغبة، وكان بعد ذلك بجو يسوده الثقة، توصل إلى أن السبب هو العجز المادي. كذلك أن الاختيار الحالي في الأردن لمعاهد المعلمين يكون بسبب معدل الثانوية العامة دون النظر إلى شخصية وكفاءة المتقدم لممارسة مهنة التدريس.

٣- نقص الإعداد:

إن التقليل من قيمة إعداد المعلم في اشتراط رخصة التعليم أضّر بالتعليم، وأضّر بالمجتمع ضرراً بليغاً والترخيص أمر مادي يؤدي إلى مزيد من الترخيص. وخلال مؤتمرات وندوات حول إعداد المعلم ومحاولة الأسس التي تكفل له جودة الإعداد وإكماله، وسمي هذا تطويراً وتجديداً، ولكن هل يمكن اعتبار نقل القديم مع تغيير العناوين واللافئات تطويراً. فإن الهدف والأساس في إعداد المعلم أن تدرس حاجة المجتمع ومن ثم نضع أسس إعداد المعلم لكي يتم إعداده لما يناسب المجتمع والحاضر والمستقبل دون الالتفات إلى الماضي. وتوصل أحد المؤتمرات النوعية بإعداد المعلمين إلى أنه ليس صحيحاً ما يقال من أن المعلم لا يحتاج إلى أساسيات العلم والقدرة على حل المسائل والتمرينات دون الحاجة إلى التعمق في دراسته العلمية والإلمام بأحدث ما توصل إليه العلم، والتعرف على فلسفة المادة ونظرياتها الهامة وطرق البحث العلمي لأن هذه نظرة متخلفة لا تناسب ما نحن فيه من تقدم، وأن ذلك سينعكس على تلاميذه من غير شك.

٤- افتقاد الاستقرار المعيشي:

إن كافة المناطق تحتاج إلى الخدمة التعليمية، والمعلمون يتشرون حسب الحاجات أكثر من غيرهم. وبكم فقر بعض المناطق وقلة عددها البشري وعجزها عن أن تخرج من بين أبنائها عدداً يكفي للقيام بمهنة التربية والتعليم فيها، تضطر وزارة التربية والتعليم بتعيين معلمين في مناطق نائية عن المناطق التي استقروا فيها وتعلموا. وهنا تظهر مشكلة الاغتراب وهي ذات تأثير سيم على كافة المعلمين اقتصادياً واجتماعياً ولها آثار هي:

- عدم توفر السكن المناسب وقد يضطر للسفر اليومي.
- كثرة الأعباء المالية لاستجاره سكناً وسفره فترات متقطعة عن أهله.
- يتحایل باستغلال إجازات مرضية وعارضة واعتيادية لترك العمل.
- عدم معرفته بالعوادات والتقاليد للمناطق التي يعلم بها يجعل أمامه عقبات اجتماعية.
- الاغتراب للزوجية ينشأ عنه مشاكل اجتماعية واقتصادية ويؤثر على تنشئة الأطفال.
- تقف عقبة أمام ارتقاء المعلم علمياً.

٥- السلوك الشخصي لبعض المعلمين:

يجب أن لا ننسى مسؤولية المعلم الشخصية حيث أن طائفة من المعلمين يسيئون إلى أنفسهم وإلى المهنة بالعديد من التصرفات، والتي لا تتفق وأداء المهنة، إضافة إلى المواضيع الوضعية التي تقلل من قيمته الاجتماعية والاقتصادية.

فالسعي إلى الدروس الخصوصية تريق ماء الوجه، كذلك بيع الأمثلة إلى التلاميذ أو أولياء الأمور، وقد يقف المعلمين إلى نقطة ما وصل إليه مراكز إعداد المعلمين، حتى إذا أرسلوا لدورات فإنها تعتبر عبئاً على كاهل المعلم، ولا يتأثر بها. كذلك الحال الانتماء لبعض الأحزاب يؤثر على علاقاتهم الاجتماعية وإشاعة أساليب التفرقة، كذلك النفاق لرؤسائهم والتودد لهم سعيًا وراء المنصب مع العلم أن رسالتهم تدعو إلى المصارحة والموضوعية والعلمية.

٦- افتقار فرص الطموح والرقى العلمي:

الإنسان يسعى إلى أن يزيد ويرتقي بمركزه الاجتماعي، ويرفع من مستواه المادي والترقي العلمي هو السبيل الأهم الذي يمكن أن يساعد، إلا أن الفرص القائمة لا تشجع نهم المعلم إلى ذلك. بالأردن مثلاً من يحمل دبلوم تربية يحتاج إلى مساعدات مالية، ويحتاج إلى اجتياز شروط قاسية لتكملة التعليم وتوقف الارتقاء العلمي يعني انخفاض المستوى الاجتماعي ومن ثم المالي.

٧- التباين الشديد بين ما هو مطلوب وبين ما يعطى له:

من الطبيعي بالنسبة لأي فرد أن يدفع ما يطلب منه ثمناً لسلعة ما إذا كان هذا الثمن يتناسب وقيمة السلعة، وكلما زاد الثمن عن الفوائد التي يحصل عليها من السلعة كلما ازداد الشعور بالسخط وعدم الرضى، والتدريس يواجه في العصر الحالي عزوفاً شديداً، ويلقي المجتمع على عاتق المعلم من المسؤوليات ما لا يليقها على عاتق أي عامل آخر، ولجأ المعلم يأخذ من المجتمع أقل مما

يأخذه أي عامل آخر مثل:

- التعليم واجب حالياً، والإمكانات قليلة، زيادة عدد الطلبة في الفصول والمجهود المطلوب كبير جداً.
- الثقافة البشرية تطلب من الإنسان أن يتواصل مع العلم لتغيره المستمر، ويحتاج إلى جهد لمتابعة ما يجد من معلومات عكس الوظائف الأخرى.
- التعليم يرتبط بالاقتصاد القومي، ويتطلب من المعلم أقصى جهد وهذا لا يأتي من معلم يشعر أنه مغبون ومجهد لعدم تقديره من المجتمع.
- التحول الثوري وتغير أيدولوجية بما تحويه من تطور ثقافي وهذا يعتمد على الجيل الذي يعد من قبل المعلم.

- ويظهر في مصر الظلم الواقع على المعلم المصري نسبة إلى قطاعات أخرى مذكرة رفعت لنائب وزير التربية والتعليم تقول:
- يبقى المعلم لسنوات بدرجة قياسية لزملاء بوزارات أخرى.
 - لا يرقى المعلم إلا إذا تخطى أماكن لها أي وثيقة بالحاجة.
 - وظهر أن المعلم أكثر تخلفاً بالترقيات لوزارات أخرى مالياً ومرتبياً.

أشكال المعلمين في الدول العربية:

- ١- معلم اليمن الديمقراطية الشعبية: عدم اكتمال أعداد من المهندسين، رواتبه متدنية ويحتاج إلى دعم من الدول العربية.

- ٢- المعلم الفلسطيني من النكبة وهجرة الأهل بعضهم بالأراضي المحتلة، والبعض الآخر مهجر، والتعسف الصهيوني كل ذلك يحتاج إلى دعم.
- ٣- المعلم اللبناني نسيبا رواتبه ضعيفة مع العلم أنه من أكثر الدول العربية ارتياحاً ويحتاج إلى الدعم.
- ٤- الأردن واقع نعيشه ونجد أن أدنى مرتبة هي المعلم وتراه حالياً يسعى للهجرة حتى يجد فرصاً أفضل حتى ترقبته أقل مستوى من غيره.

من أجل ذلك بحث المؤتمر للمعلمين العرب الضمانات الاجتماعية

للمعلمين وانتهت بحوثة وتوصياته بالمجال إلى:

- ١- ضمانة عدالة الالتحاق بخدمة التعليم.
- ٢- ضمانة عدالة الترقى في وظائف التعليم.
- ٣- ضمانة عدالة أجور المعلمين.
- ٤- ضمانة عدالة تيسر النمو العلمي والمهني للمعلمين.
- ٥- ضمانة تيسر الحياة الاجتماعية المناسبة للمعلمين.
- ٦- ضمانة تيسر الحياة بعد التقاعد. (مؤتمر، ١٩٧٢).

الحوافز لمهنة التدريس:

إن المستقرى لتاريخ الأمم والشعوب قديماً وحديثاً، يستطيع أن يحس صدق هذه الحقيقة التي تقول: إن مقاييس التقدم بالنسبة لأي مجتمع بشري لم تعتمد في أي وقت من الأوقات على حجم ما تملكه الأمم والشعوب من

ثروات طبيعية، أو ما تسخره من طاقات مادية، بقدر ما تعتمد على حصيله ما تيسره لها البشرية في الرجال والنساء من خلق وسلوك وعلم ومهارة تريدها العقول وتستثيرها الغاير، لأن فلسفة التقدم في أي مكان وزمان تعتمد على رصيد الثروة البشرية، وكيفية إخراجها وتنميتها للاستفادة بها، بل أنه لا يمكن عن غير طريق البشر وحدهم تطبيق العلم وتطوير التكنولوجيا وتشجيع التعاون وتطوير التنافس، وهي العوامل الحاكمة في تقدم الأمم والمجتمعات.

إن التحليل الاقتصادي والنظرية الاقتصادية تدعو إلى الاستثمارات المعنية كالتعليم باعتباره حجر الزاوية لإعداد الفرد الذي من خلاله يتم تحقيق التنمية الاقتصادية، ويعتبر شريكاً في رسم السياسة العامة والسياسة الاجتماعية والاقتصادية، سواء كان قائداً أو فرداً في جماعة، فعلى مقدار وعيه وفهمه لمشكلات الجماعة وعلى مقدار قدرته على العمل والإنتاج، وعلى مقدار تصرفه في الاستهلاك، إن الإعداد الفني والعلمي والثقافي والروحي للقوى البشرية يعتبر دعامة للبنية الاقتصادية والاجتماعية، وبما أن التعليم يمثل هذه الأهمية فإننا لا نبالغ بمناقشة قضية المعلم مناقشة علمية وصريحة حتى نضمن بداية صحيحة لتطور مطلوب، ويجب أن يسبق ذلك تخطيط تربوي وحكيم وفعال، وكلما كان القائمون على النظام التربوي والعملية التربوية التي هي سبب خلق النظام من نوعية ممتازة -بذكائها وممتازة بترتيبها وإعدادها وممتازة بممارستها للعملية التربوية- ضمن المجتمع لنفسه تحقيق التغير الذي يرغب فيه.

إن المشكلة الكبيرة في التربية هي كيف نضمن إقبال نوعية جيدة على التعليم والاستمرار بالمهنة بسرور، لذا برز موضوع الحوافز لمهنة التعليم والتي

من خلالها يتم ترغيب الشباب الممتازين والشابات الممتازات في الالتحاق بكليات التربية أو المعلمين والعلماء، وإعداد أنفسهم لمهنة التعليم والرضا والاعتزاز بهذه المهنة، والاستمرار بها وأداء الدور التربوي بكفاءة، وترى أن مهنة التعليم تحظى بتقدير الشباب إلى درجة حسنة، ولكن ليس بقدر يتم تفضيلها على مهن أخرى كالطب والهندسة...، مما يدل على أن نسبة عالية من المتقدمين علمياً يلجأون للتنافس على المهن البعيدة عن مهنة التدريس لاعتبارات كثيرة.

ولا يقتصر الأمر على الأمثال بل الالتحاق بالكليات المهنية. وأن كليات التربية ليست على رأس القائمة التي ينتخبها الطلاب، وإنما لمجد العاملين في مهنة التعليم وخاصة بالتعليم العام يبدأون بعد فترة قصيرة من العمل في المهنة يفقدون الرغبة فيها، فيقل حماسهم لمهنتهم واندفاعهم الأول في أداء رسالتهم التربوية والتعليمية، وتقل بالتدريج كفاءتهم كما تظهر في التأثير على طلابهم علمياً أو سلوكياً. ويبدأون ينظرون ذات اليمين واليسار إلى مجال آخر يشبع رغباتهم ويحقق مطامعهم، وهكذا يتركون المهنة في أول فرصة تسمح لهم أو يبقون فيها على مضض.

إن الحوافز لمهنة التدريس تتضح ومن خلال دراسات أجريت بالمجتمع الغربي وأخرى في البلاد العربية، وتوصل إلى أن الحوافز ترتبط بالمعلمين من خلال الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والعلمية، والتي تحدد الروح المعنوية للمعلم العربي ومن خلالها يمكن تطوير العملية التعليمية حتى تصل إلى زيادة الإنتاج، والذي ينبع داخلياً من المعلم وليس نتيجة لسلطة خارجية أو تسلط أو استبداد.

وكباحث وقارئ يمكن أن أصنف الحوافز لمهنة التدريس بمراحل متعددة متعاقبة ومتكاملة وهي:

أ- مرحلة ما قبل الخدمة.

ب- مرحلة أثناء الخدمة.

ج- مرحلة إنهاء الخدمة.

١ - مرحلة ما قبل الخدمة:

تتمثل بأن يقتنع المجتمع عن طريق التثقيف التربوي والعلمي بواسطة وسائل الإعلام، أنه ليس في صالح المجتمع أن يعهد بأمر التربية والتعليم وهي أخطر عملية في بناء المجتمع، لأنها تتصل ببناء البشر إلى من هب ودب ممن لم يستطيعوا إيجاد عمل آخر يفضلونه هم على التعليم، أو إلى أشخاص لم يعدوا ويؤهلوا لكي يكونوا معلمين ومربين. إن مهنة الطب مثلاً تحتاج إلى إعداد وتأهيل خاصين، ولا يسمح بممارسة الطب إلا لمن حصل على الإعداد والتأهيل المطلوبين، وهكذا يجب أن يكون عنده حد أدنى من القابلية للدخول لمرحلة الإعداد وهي الثانوية العامة والحصول على درجة جيدة على الأقل. وكذلك الخضوع لاختبارات شخصية لمعرفة مدى القابلية لمزاولة المهنة.

وقد وصف شاندلر وزملاؤه مهنة التعليم بأنها أم المهن (لأنها تسبق جميع المهن، كما أنها لازمة لها، وبذلك تعتبر المصدر الأساسي الذي يمد المهن الأخرى غيرها بالعناصر البشرية المؤهلة علمياً واجتماعياً وفنياً وأخلاقياً. (نور، مصطفى، ١٩٩٣).

وقد أوضح رئيس وزراء بريطانيا مجادل انتخابه من أجل المنافسة في الاقتصاد العالمي والمياه لابد من فتح المغاليق الكامنة وإفساح المجال للقدرات الذهنية المتوقعة لكل شاب وشابة للدخول في مهنة التدريس، كذلك ركز على رفع الروح المعنوية وتحفيز العاملين في المدارس والسلطات التربوية من خلال الإعداد قبل الدخول في المهنة وخلال الخدمة وما بعد الانتهاء، وأن يكون الحافز موجوداً وينفس الوقت عدم التسامح في حالة سوء الأداء. ومن الدليل على أهمية المهنة ورصد كافة الإمكانيات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية المتوفرة بالوطن لدعم السلطة التربوية ندعو من خلال ذلك إلى إقبال جيد ومتميز لمن يمتحن التعليم كمهنة. (Belgium Embassy, ١٩٩٦).

من خلال الدراسات التي أجريت في الدول العربية والأجنبية وجد أن هناك عوامل مشتركة تعمل على تثبيط عزيمة المدرس لأداء عمله على أكمل وجه، والاعتقاد السائد بأن إزالة هذه العقبات والتركيز على وضع حوافز خلال المهنة سوف يساعد على زيادة العطاء والإنتاج، وتم التوصل إلى أن أهم المعوقات للعمل:

- ١- التقدير المهني.
- ٢- تدني النظرة العامة للمعلمين ومهنتهم (ضعف المكانة الاجتماعية).
- ٣- نقص الدعم (قلة توفر الحوافز المعنوية للمعلمين).
- ٤- صعوبة ظروف العمل (عدد الساعات التدريسية).
- ٥- عدم ملائمة متطلبات العمل (تغيير التخصصات).
- ٦- ضغوطات المدرسة (أساليب التفقيش).

٧- عدم ملائمة التجهيزات وقلة المرافق (عدم توفر مكاتب للمدرسة).

٨- كثرة عدد التلاميذ في الصف.

٩- عدم المشاركة في صنع القرار.

١٠- انخفاض الرواتب.

١١- قلة فرص الترقية.

١٢- عدم وجود جمعية أو نقابة للمعلمين.

١٣- بعد مكان العمل عن السكن (يزيد عيسى، ٢٠٠٠).

وحتى تحفز المعلم للقيام بمهامه وتزيد من كفاءته وإنتاجه يجب العمل على توفير ما يسمى حق المعلم بـ:

أ- ضمان الاستقرار المهني والاستمرار في العمل ومنح المعلمين الحماية الكافية ضد الإجراءات التي من شأنها الإضرار بمحاضرهم المهني أو مستقبلهم.

ب- الحرية المهنية: يجب أن تمتنع مهنة التدريس بحرية أكاديمية خلال الممارسة.

ج- مرتبات المعلمين: يجب أن تعطى أهمية خاصة لمرتبات المعلمين بحيث تتساوى على الأقل مع نظرائهم في المهن الأخرى، فإنه طبقاً للأحوال السائدة في العالم تتوقف المكانة المعترف بها للمعلمين في المجتمع والأهمية

التي تعطى لعملهم على الوضع الاقتصادي المحدد لهم، كما أن توفير الأجور العادلة لهم يسر لهم إتقان عملهم. ويجب أن تكون مرتبات المعلمين على النحو الآتي:

- تعكس أهمية الوظيفة التعليمية بالنسبة للمجتمع، وبالتالي تعكس أهمية المعلمين والمسؤوليات المتنوعة التي تلقى على عاتقهم منذ دخولهم المهنة.
- يمكن مقارنتها بنظرائهم في المهن الأخرى التي تتطلب مؤهلات مماثلة أو معادلة.
- تضمن للمعلمين مستوى عادلاً للمعيشة لهم ولأسرهم، وبما يسمح لهم تحسين قدراتهم المهنية عن طريق الاستمرار في الدراسة أو متابعة نواحي النشاط الثقافي.
- تأخذ في الاعتبار المؤهلات والخبرات التي تتطلبها وظائف التعليم.
- يجب أن تكون الاختلافات في المرتبات قائمة على أسس موضوعية، كالمؤهلات والأقدمية ومدى المسؤولية، مع تدرج معقول من أدنى المرتبات إلى أعلاها.

د- تحديد ساعات العمل المطلوبة: مع مراعاة أعباء عمل المعلم، في ضوء عدد التلاميذ المطلوب منه رعايتهم، والوقت الكافي للتحضير الجيد والتصحيح والاختبارات والوقت المطلوب للإسهام في البحوث والنشاط المدرسي والاجتماع بأولياء الأمور. وإذا تضمنت القواعد حداً أقصى

لساعات العمل، فإن المعلم الذي يزيد جدولته عن هذا الحد، يتقاضى أجراً إضافياً.

هـ- الترقيات: يجب أن يتسع المجال أمام كل المعلمين إلى وظائف التفتيش والإدارة التعليمية أو أية وظيفة أخرى، مع مراعاة أن تركز الترقيات على تقييم موضوعي لما تتطلبه الوظيفة الجديدة من مؤهلات، واستعداد مهني طبقاً لشروط تحدّد بالاتفاق مع منظمات المعلمين.

و- إجازات المعلمين: يمنح المعلمون إجازات سنوية مناسبة بمرتبة كاملة، ويحسن أن يمنح المعلم إجازات دراسية بمرتبة كاملة أو جزئية ومن حق المعلمين الحصول على إجازات مرضية بمرتبة مع حماية وضع المدرسة وفقاً لاتفاقية سنة ١٩٥٦.

ويجب تشجيع المدرسات ممن هن أطفال على البقاء في العمل عن طريق إجراءات خاصة، مثل منحهن إجازات إضافية لمدة تصل إلى سنة بعد الولادة مع الاحتفاظ بكافة حقوقهن الوظيفية.

ز- الضمان الاجتماعي للمعلمين: يجب أن يتمتع كل المعلمين بضمان اجتماعي تتمشى مع كافة الحالات المنوه عنها في اتفاقية منظمة العمل الدولية سنة ١٩٥٢، خاصة فيما يتعلق بالعلاج الطبي وإعانات المرض، وتأمين الشيخوخة، وإعانات إصابات العمل، والإعانات الخاصة بأسر المعلمين والوضع والعجز والورثة الخ، ويجب أن يأخذ الضمان الاجتماعي في الحسبان الظروف الخاصة بعملهم.

ح- المعلمون في الريف والبلاد النائية: في الأقاليم البعيدة عن مناطق الإسكان، يجب أن توضع تحت تصرف المعلمين وأسرهم مساكن مريحة بالجان أو بأجر زهيد، كما يلزم إعداد مساكن للمعلمين الذين يقومون بأعمال زائدة عن أعمالهم العادية.

ويجب أن يتمتع هؤلاء المعلمون بتسهيلات سفر، وتعويضهم عما يتعرضون له من صعوبات مثل منحهم بدلات خاصة.

٣- ما بعد الخدمة (مؤتمر، ١٩٧٢):

تلجأ حالياً معظم الدول المتقدمة وفيها بلجيكا وبريطانيا لعمل مراكز خاصة للمعلمين المتميزين وذوي الكفاءات والقدرات والإنجازات العالية لإعداد المعلمين الجدد واختيارهم ضمن أسس ومعايير خاصة وسميت هذه المراكز ألتأصّحون المخلصون في بلجيكا. أما في بريطانيا تم فتح وظيفة أخرى ليس لها علاقة بالتقاعد وإنهاء الخدمة لمن يمتاز بالخبرة والمهارة.

فمن ذلك عندما ينظر الإنسان الأردني أو العربي إلى مستقبل حياته ويسير بخطى تكفل له الضمان الاجتماعي والاقتصادي وتكفل له الاحترام المهني فإن ذلك كله يبعث فيه حافز لامتثال المهن والإخلاص والعطاء لها بكل قدراته. (Belgium Embassy, ١٩٩٦)

المصادر والمراجع

- ١- عبد الرحمن عدس، واقعنا التربوي إلى أين، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٩٥م، ص٤٦، ٤٢.
- ٢- وزارة التربية والتعليم، رسالة المعلم، يوم المعلم العربي، العدد ٢، ١٩٧٣.
- ٣- سعد الدين إبراهيم، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين، الكارثة أو الأمل، عمان: دار مجدلاوي، ١٩٩٠، ص١٢١-١٢٩.
- ٤- عمار أبو جبلة، تاريخ التربية والتعليم في صدر الإسلام، طبعة أولى، عمان: ١٩٩٨، ص٢١-٥٦.
- ٥- ابن سحنون -مراجعة وتعليق محمد الورسي المغوي، آداب المعلمين والمتعلمين، تونس: ١٩٦٢، ص١٩٢.
- ٦- ميري هوايث، عرض وتعليق كوثر حسين، سعدوي، التربية والتحديات (تجربة يابانية)، عالم الكتب، ١٩٩١، ص١٥٤.
- ٧- نشايل كاثور، ترجمة حسن الفقيه، فرنسيس عبد النور العلم ومشكلات التعليم والتعلم، دار المعارف بمصر طبعة ثانية ١٩٧٢، ص١١-١٩.
- ٨- منير عطا الله سليمان، مقدمة في التربية المقارنة، القاهرة ١٩٨٨.
- ٩- محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريب الفعال، طبعة أولى، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، ١٩٩٦، ص٣٥-٣٧.

١٠- المعلم العربي الجديد (الواقع والمستقبل، حلقة متطلبات استراتيجيات التربية في إعداد المعلم العربي) عمان ١٩٧٩، ص ٩-١٠.

١١- عمر محمد التومي الشيباني، الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق، طبعة أولى طرابلس: المنشأة العامة للنشر والتوزيع، ١٩٨٥.

١٢- عادل حسن، مصطفى زهير، الإدارة العامة، دار النهضة العربية، بيروت ١٩٧٠، ص ٣٢٧-٣٢٩.

١٣- جورج شهلا، عبد السميع حريلي، الماس شمالاً حنايا، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، دار العلم للملايين، طبعة خامسة بيروت: ١٩٨٢، ص ٣٥٨-٣٥٩.

١٤- النهضة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس، إدارة البحوث التربوية، تونس ١٩٨٣.

١٥- مؤتمر إعداد وتدريب المعلم، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة ١٩٧٢، ص ٣٧٧-٤٢٤.

١٦- نور الدين، مصطفى متولي، ١٩٩٣، ص ٢٠.

١٧- يزيد عيسى سورطي، مشكلات العملية في سلطنة عُمان وعلاقتها ببعض المتغيرات.

18- The educational system of French-speaking community of Belgium, Belgium embassy 1996, p. 20-21.

الفصل الثاني

الأدوار الحديثة للمعلم

الفصل الثاني

الأدوار الحديثة للمعلم

مقدمة:

إن الإنسان في هذه الحياة لا يستطيع أن يعلم نفسه كل ما يريد، أو يهمل، أو ينفعه، وكذلك لا تستطيع الأسرة أن تقوم بهذا الدور، ولذلك ظهرت مؤسسة المدرسة، وظهر من يقوم بتنظيم عملية التعلم والتعليم، ألا وهو المعلم. يعيش المعلم في وسط اجتماعي دائم التغيير، وهذا التغيير بادٍ لكل إنسان، وهو اليوم أشد سرعة مما كان عليه في الماضي، والمصدر الرئيسي للتطور الاجتماعي، هو هذا التطور التكنولوجي الذي نعيشه الآن، والمقصود بالتطور التكنولوجي، تطور الطرق والوسائل والأساليب التي تتبعها المجتمعات البشرية المختلفة، في معالجة البيئة الطبيعية، والسيطرة عليها، والتحكم في عناصرها، وهناك عوامل كثيرة تؤثر في إحداث التغيير الاجتماعي مثل: التطورات العلمية، والتغيرات السكانية، والتحديات الخارجية الدولية، والحركات التحررية القومية. لقد استطاع الإنسان في المجتمعات المختلفة أن يصل إلى قمة التقدم العلمي والتكنولوجي، والحضاري المادي، حتى نهاية القرن العشرين، كما استطاع أن يحقق إنجازات رائعة على جميع الصعد، وبدأت تثير مخاوفه وشكوكه في قدرته على السيطرة عليها، والاستمرار في استغلالها، وتسخيرها لخدمة مصالحه، فالعلوم، والمكتشفات، والمعارف، والمعلومات تتزايد وتتعاظم كما

ونوعاً بصورة مذهلة، حيث شكلت أكبر التحديات لعمل المؤسسات الاجتماعية والتربوية التقليدية، وجعلتها تشعر بالعجز عن مواكبة سرعة التقدم، وما ينتج عنها من تحديات، وخاصة إذا ما استمرت هذه المؤسسات بالتعامل مع التحديات بالأساليب والطرق التقليدية التي مارستها في التعاطي مع هذه المتغيرات.

والمطلوب من المعلم، والمؤسسات التربوية، أن يؤدي المعلم أدواراً جديدة تسهم في المحافظة على أصالة المدرسة، والمجتمع، وقيم المجتمع الصالحة، كما تسهم في استيعاب المستجدات، لتمكين المجتمع من مواجهة التحديات والتصدي لها، وبلوغ الأهداف المنشودة يسر وسهولة.

المعلم كمصانع قارات:

هناك خمسة مجالات عامة تخص كفاءة المعلم، حيث لا بد من تطوير التقدم والإبداع عنده، وهذه المجالات هي:

- ١- السيطرة على المعرفة النظرية حول التعلم، وسلوك الإنسان.
- ٢- عرض الاتجاهات التي تعزز التعلم، والعلاقات الإنسانية الأصيلة، حيث أن النظم الأساسية للاتجاهات، والتي تؤثر على سلوك التعليم، هي اتجاهات المعلمين نحو أنفسهم، واتجاهاتهم نحو الطلاب، وأقرانهم، والديهم، ونحو موضوع التعليم.
- ٣- سيطرة المعرفة في طبيعة الموضوع الذي يجب تعلمه.
- ٤- سيطرة تعليم المهارات التي بدورها تسهل تعلم الطالب.
- ٥- المعرفة التطبيقية الشخصية.

إن هذه المجالات، ما هي إلا أساسيات في كفاءة المعلم وتفاعله في العملية التعليمية التعلمية، كما وأنها تصمم برنامج تعليم المعلم وتفاعله، ولكنها ليست مباشرة أثناء عملية التعليم.

إن نموذج المعلم، ونموذج العملية الإرشادية، تساعد المعلمين على الفهم الأفضل لما سيقومون به من عرض للمادة وتعليمها، وما يجب القيام به من مهام لدى المعلم أثناء العملية التعليمية، ولهذا الغرض سيتم دراسة وتفحص نموذج المعلم كصانع قرار.

وسيتم عرض وتفهم هذا الموقف، تصور أنك معلم دراسات اجتماعية (علم اجتماع) في مدرسة متوسطة، وتريد أن تعلم الطلاب ماهية التعرف الاقتصادية، أو الوقائية، ما هي القرارات التي يجب اتخاذها قبل البدء والحجاز عملية التعليم؟

أولاً: يجب أن تقرر بدقة ماذا تريد من الطلاب تعلمه ومعرفته عن التعرف الاقتصادية، وتعرفة الدخل، أو ما هي الدول التي تفرض مثل هذه التعرف، أو كيفية استجابة الأقطار الأخرى لهذه التعرف.

ثانياً: عليك أن تقرر السلوك المقبول من الطالب، بحيث يمكنك من خلاله معرفة أن الموقف التعليمي قد تم فهمه، حيث يمكن أن تسأل: هل يمكن تذكر ذلك الموقف (تعريف التعرف)؟ وهل يمكن لهم وضع أمثلة من الواقع؟ وهل يمكن تحليل ذلك الموقف؟

ثالثاً: عليك أن تخطط استراتيجية للحصول على تعلم مقبول، وهل يمكن لك جعل الطلاب قادرين على أن يكونوا دراسة، أو قراءة جهرية

داخل الغرفة الصفية، أم مجرد عرضها كمحاضرة؟ أم ستستخدم الحاسوب ليساعدك كوسيلة تعليمية لتفسير المفهوم؟ وكم مثال ستحتاج لذلك؟ وما هي الإجراءات والمعطيات لدى الطلاب الذين لم يتمكنوا من فهم ذلك الموقف التعليمي؟ وكم يستغرق ذلك من وقتك؟

رابعاً: وعند عرض الحصة، ستقرر معتمداً على أسئلة، واستفسارات الطلاب، أي أجزاء الاستراتيجية، والطريقة التي اتبعتها، والتي ستقوم بتعديلها أو تعزيزها. هل يستجيب الطلاب للطرق التي عرضتها؟ وهل هناك أي تغيرات أو تطورات تجربك بتغيير قراراتك التي اتخذتها سابقاً. خامساً: عليك أن تقوم تأثير التعليم ومخرجاته (التحقق من تحقيق الأهداف)، حيث يتم التأكد من أن الطلاب انجزوا فعلياً عملية التعلم، وفهموا الموقف التعليمي، وإذا لم يكن ذلك، فيجب البحث عن نقاط الضعف في التعلم، والخطة الإجرائية لذلك، والسؤال عن مدى فاعلية الأسلوب في عرض الموقف التعليمي.

إن جميع هذه الأسئلة، والاستفسارات، والحوارات، والتي يجب عليك الإجابة عنها، تحتاج إلى اتخاذ قرارات، واختيارات بديلة، وحتى القرار الأولي لتعليم مفهوم التعرف (موقف تعليمي) يحتاج إلى اختيار مفاهيم دراسات اجتماعية أخرى، وحيث أن هذا المثال يثبت أن المعلم بشكل مستمر صانع للقرارات بما يتعلق بتعليم الطلاب، وبالاتجاهات الإرشادية المناسبة والصحيحة (James, ١٩٩٩).

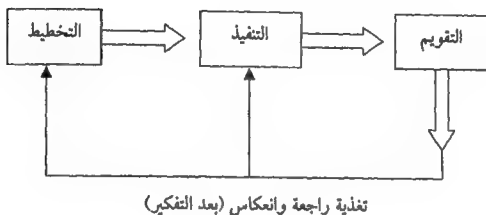
ما هي أنواع القرارات؟ في المثال السابق عليك أن تقرر، كيف تعلم الطلاب خصائص التعرف الاقتصادية المبنية على خبرات المعرفة السابقة؟ وإذا قررت استخدام أسلوب المحاضرة بعد ذلك العرض، وتعليم ذلك التعريف، فهذا الأسلوب فعال، بسبب المعرفة الأولية لذلك الموقف، ولكن على افتراض أنك كنت تعرض محاضرتك، وأثناء ذلك استنتجت أن هناك طلاب ظهر عليهم عدم الفهم لما تعرضه من مادة، أو أن ما تتحدث عنه غريب عليهم، أو أن المحاضرة لم تكن فاعلة، أو وجود أي مشتت للانتباه لدى الطلاب، عندها يأتي دور المعلم في طبيعة القرار فيما إذا قرر إكمال المحاضرة، أو محاولة تغيير أسلوبه إلى أسلوب أو استراتيجية أخرى، أم هل سيتوقف عن عرض المحاضرة إلى وقت آخر.

يوضح الشكل (١، ١) الخطوات لنموذج صنع القرار، واعتماداً على ذلك هناك ثلاث وظائف يبينها الشكل (١، ١) وعلى المعلم اتخاذ قرارات مرتبطة بالوظائف الثلاثة وهي:

١- التخطيط ٢- التنفيذ ٣- التقويم.

أولاً: وظيفة التخطيط: وتتطلب من المعلم صنع القرارات حول حاجات الطلاب وهي الأهداف العامة، والأكثر تناسباً، بالإضافة إلى الأهداف الخاصة لتساعد في مواجهة تلك الحاجات، ومحتوى التعلم، والخوافز الضرورية، لمسايرة هذه الأهداف بشتى أنواعها، بالإضافة إلى نماذج الإرشاد، واستراتيجيات التعلم.

والجدير بالذكر، أن هذه الوظيفة (وظيفة التخطيط) تحدث عادةً عندما يكون المعلم منفرداً، وعندما يمتلك الوقت الكافي ليعكس كل ذلك على الأهداف والخطط قريبة المدى وبعيدة المدى.



شكل (١، ١)

ثانياً: وظيفة التنفيذ: حيث تتطلب من المعلم تنفيذ القرارات التي صنعها في مرحلة التخطيط، وخاصة تلك التي ترتبط بالنماذج الإرشادية، واستراتيجية التعليم، وأنشطة التعلم. وهذه المرحلة تتم أثناء التفاعل الصفّي (داخل غرفة الصف)، وليست منفردة عن المعلم كمرحلة التخطيط. وغالباً ما يُجري المعلمون تعديلات في خططهم، مبنية على أساس أسئلة الطلاب وكيفية إدراك المعلمين للدرس، أو الموقف التعليمي. كما تحتوي هذه المرحلة على أسئلة الطلاب، واستفساراتهم، وإصغائهم، واستجاباتهم، وتحقيق المناقشات وإنهائها.

ثالثاً: وظيفة التقويم: حيث تتطلب قرارات حول مدى مناسبة الأهداف التي تم اختيارها، والاستراتيجيات التعليمية المتخذة، لتحقيق هذه الأهداف وأخيراً فيما إذا حقق الطلاب ما يريده المعلم منهم، وحتى يتم صنع قرارات هامة، لا بد للمعلم من أن يصمم ويتخذ المعلومات التي يحتاجها الطلاب ليتم جمعها. وتعليم المهارات التي تزود وظيفة التقويم، وتشتمل تحديد أهداف التعلم، حتى يمكن تقويمها، ووصف المعلومات المطلوبة، لصنع التقويم، ليتمكن من تكوين الحكم وتقويمه.

وتعني التغذية الراجعة لنموذج صنع القرار، أنك تفحص نتائج التعلم وتعكسها على مدى تحقيق الأهداف، وتقرر مدى مناسبتها، وفعاليتها مع الوظائف الثلاثة (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) وعلى هذا يتم التحقق عن طريق التغذية الراجعة من نجاح تحقيق الأهداف، وكذلك الحاجة إلى وضع خطط جديدة، أو محاولة اتخاذ استراتيجيات تنفيذ مختلفة. ومن أجل تعديل وظائف التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، يجب أولاً الاعتماد على التغذية الراجعة، والانعكاس، وتدوين المعلومات.

هناك مفاهيم مختلفة تتعلق بالانعكاس، ولكن الفكر تخلص المعلم المتخصص حيث ينعكس ذلك على تسميته صاحب مهنة مميزة هذه الأيام، ونماذج المعلم كصاحب مهنة يشبه تماماً نموذج المعلم كصانع قرار، واستخدام المهارات مرتبط بالمشاهدة، والتحليل، والتفسير، وصنع القرار. وأصحاب المهنة القادرين على القيام بوظائفهم التعليمية.

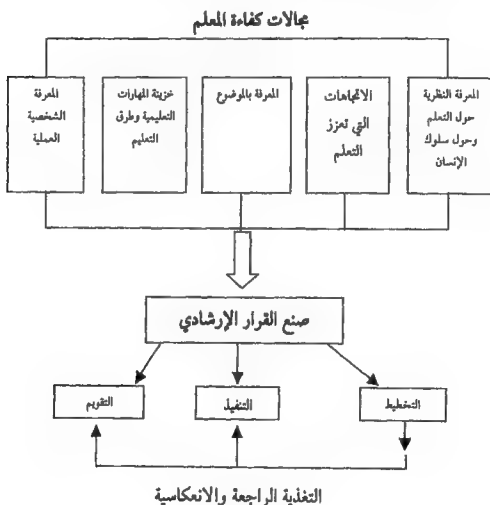
كما يعرف دويل (Doyle) المعرفة على أساس ما يعكسه أصحاب المهنة، متضمناً المعرفة الشخصية، ومعرفة العمل الذي يحصلون عليه من أصحاب المهنة الماهرين، والمعرفة الافتراضية التي يتم الحصول عليها من الخبرة الصفية، ومن العلوم السلوكية.

وبالنظر لدويل (Doyle) فإن المعرفة النظرية والتطبيقية، بالإضافة إلى تعليم المهارات تندمج تحت إطار المفاهيم التي تسمح للمعلمين وتمكنهم من حل مشاكل التعليم.

وبدلاً من اتباع القوانين والادراكات، والتي اشتقت من البحث. استخدم الباحثون هذه المعرفة النظرية مباشرة مع تلك التي تدور حول أنفسهم، وحول المعرفة المتعلقة بالمهنة المتعلمة من المعلمين الماهرين للوصول إلى قرارات لها معانٍ بالنسبة لهم، حيث تعطي خصوصيات الطلبة، والبيئة المتعلمة، وهي انعكاس لأخلاقهم المتضمنة في عملية صنع القرار، والتي يتم دعمها من قبل التربويين والمعلمين. (James, 1999).

ونموذج المعلم كصانع قرار، ومفهوم انعكاسية المعلم، وقد تقدمت كطريق أساسي لدور المعلم الإرشادي، ويمثل هذا النموذج نظرية التعليم، ويصنع افتراضات أساسية متعددة. ويقوم هذا النموذج بافتراض، أن التعليم هدف عام موجه، حيث يتم إحداث تغيير في سلوك المتعلم، ويفترض أيضاً أن المعلمين يصممون الأنشطة الجيدة، حيث يخططونها، وينفذونها ويقومونها، ويعيدونها بشكل مستمر، ويفترض أيضاً هذا النموذج، بأن التعليم عملية عقلية أساسية منعكسة، حيث تتطور بفحص محتواها بأسلوب تحليلي، كما أن لصنع القرار التحليلي أهمية بالغة، وذلك لأن المعلمين في الغالب يجب أن يصنعوا

قراراتهم بسرعة تحت ظروف معينة ومؤكدة، وانعكاس قراراتهم يساعد على تطوير المعرفة العملية الشخصية في حياتهم، وكذلك يفترض هذا النموذج، أن المعلمين يقومون بأنشطتهم التي يمكن أن تؤثر على الطلاب، وعلى طرق تفكيرهم، وسلوكهم، ورغباتهم، وبطريقة أخرى، فإن هذا النموذج يفترض، أن المعلمين يمكن أن يؤثروا على تعلم الطلاب، ويمثل الشكل (١، ٢) العلاقة بين مجالات كفاءة المعلم، والعملية الإرشادية لصنع القرار.



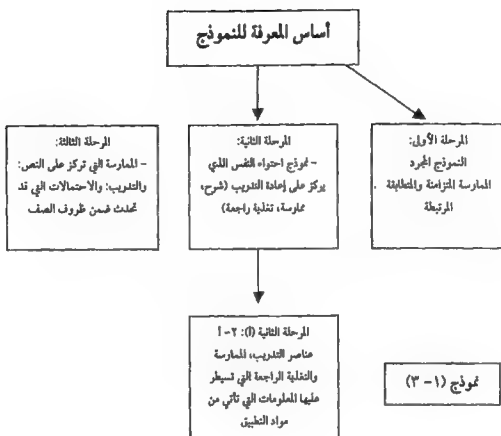
شكل (١، ٢)

كيف يتم تعليم المهارات؟

إن كتاب مهارات التعليم الصفية صُمم ليزود المعلمين بمهارات تعليم ضرورية لعملية صنع القرار، وبدونها فإن بدائل صنع القرار تقل بشكل كبير. إن اكتساب المهارات للتعليم يتطلب دوراً فعالاً هاماً، ودراسة عميقة، وتطبيقاً دقيقاً. ومنعروض في هذا المجال عملية الثلاث مراحل لاكتساب المهارة المعقدة، حيث إن المرحلة المعرفية تشكل المرحلة الأولى، وعلى المتعلم تكوين خريطة معرفية للمهارة التي يتعلمها، ويجب معرفة هذه المهارة وفائدتها، بالإضافة إلى أنها تساعد على فصل عناصر المهارة المختلفة، وتسلسلها، وطبيعة إنجازها الأخير، وبهذه المرحلة يشكل المتعلم مفهوم ومعرفة بما تضمنته المهارة، وكيفية تناسبها، وكيف تعمل مكوناتها وعناصرها؟ وكيف أن المعرفة الحالية للمتعليم والخبرة يمكن أن تشاركا في عملية التعلم.

أما المرحلة الثانية لاكتساب المهارة المعقدة، فهي الممارسة، حيث من المؤكد أن المهارات المعقدة لا يمكن اكتسابها وتعلمها بدون ممارسة جيدة. أما المرحلة الثالثة لاكتساب مهارات معقدة، فهي معرفة النتائج (التغذية الراجعة).

والشكل (١-٣) يمثل الفهم الأساسي للمهارة وعناصرها، وترتيب المراحل، وطبيعة الإنجاز (النتائج) النهائية.



إن أهمية المرحلة الثانية، و(١-٢) هو التأكيد على أهمية هذه المرحلة وعدم اجتيازها ونلاحظ أن المرحلة الأولى تتضمن فهم المهارات الأساسية وعناصرها، وتسلسلها وطبيعة إنجازه، أما المرحلة الثانية، حيث أنها تُنجز من خلال مواد التدريب الذاتية، أما المرحلة (١-٢)، فتتطلب التمارين التطبيقية (الممارسة) على مواد التدريب المتطورة ضمن المعلومات التي تأتي من دراسات الأطفال، أما المرحلة الثالثة، فتتمثل مواقف الغرف الصفية، والتي يكون مجالها التطبيق مع الطلاب. (James, 1999).

المعلم كقائد تعليمي (تربوي)؛

يتطلب التعليم في مواقف كثيرة، أن يتخذ المعلم دور القيادة، وأنه من خلال تحليل وظيفة المعلم كقائد يمكننا أن نرى بوضوح كيف يؤثر المعلم في جماعة الدارسين.

ما الذي يجري في الحجرة الصفية عندما تعرض أنماط مختلفة من

القيادة؟

لقد أجريت دراسة حول هذه المسألة، وهي من أولى الدراسات في دينامية الجماعة وفيها عمد الباحث إلى إيجاد اثنين من الأجواء الاجتماعية المختلفة: واحتوى البحث على ناديين للصغار (سن عشر سنوات) وهم يندمجون في عمل أقنعة للمسرح. في أحدهما كان القائد يتصرف كمستبد، يفرض أهدافه الشخصية، محبطاً بذلك أهداف الجماعة، وأفكارها، ولم يكن موضوعياً في تعليقاته على أداء أعمالهم. وفي النادي الثاني كان القائد يتصرف بطريقة ديمقراطية، يراعي فيها أهداف الجماعة، ويقدم العون بمودة وإرشاد، وثناؤه ونقده موضوعياً. واستمر عمل الجماعتين في صنع الأقنعة المسرحية لفترة ثلاثة أشهر تحت هذين النوعين من القيادة.

وبعد مرور (١٢) أسبوعاً صوتت الجماعتان على:

أ- ما إذا كان ثمة رغبة في الاستمرار.

ب- ماذا نعمل بالأقنعة التي تم صنعها؟

فجاءت أصوات كل أفراد الجماعة الاستبدادية بوقف اللقاءات، بينما رغب معظم أعضاء الجماعة الديمقراطية في الاستمرار.

ودلالة هذه النتائج لابد أن تكون ظاهرة للمعلم، فالصغار الذين يعملون تحت نوع صحيح من القيادة، وفي جو اجتماعي سليم يبدو أنهم يحبون عملهم، ويشعرون بأنه مهم، ويطلبون المزيد من نفس هذه الفاعليات أو ما يشابهها. وعلى العكس، فإن الصغار الذين يعرقل احتياجاتهم النفسية والاجتماعية التحكم والضبط ينزعون إلى كراهية العمل المدرسي.

وامتداداً للتجربة السابقة، نُظمت أربع مجموعات من الصغار في نوادٍ، ووضعت تحت ثلاثة أنماط من القيادة: استبدادي وديمقراطي ومتساهل. فكانت قيادة النوعين الأولين شبيهة بما سبق وصفه في التجربة السابقة، بينما أعطت القيادة المتساهلة حرية غير مقيدة لأفراد الجماعة. فلم تكن ثمة قواعد، ولا ظهور للجماعة، أو أهداف المعلم، والمعونة نادرة وكذلك التوجيه والإرشاد من جانب المعلم.

وعند الحكم على كمية العمل الذي تم إنجازه، وبمقدار التوحد بالجماعة، وبالروح المعنوية للجماعة، وبعلاقة المودة مع القائد، تفوق النمط الديمقراطي من القيادة على كلا النمطين. والشكل رقم (١) يوضح أنماط القيادة، وخصائص القادة، وردود فعل التلاميذ.

نمط القيادة	خصائص هذا النوع من القادة	استجابات التلاميذ النمطية لهذه القيادة
المعلم الاستبدادي المتشدد	<p>١- التحكم الدائم في الدارسين</p> <p>٢- يتوقع التقبل العفوي لكل أوامره نظام صارم</p> <p>٣- القليل من الثناء هو الذي يمنح لاعتقاده أن الدارسين لا يوثق بهم إذا ما تركوا لأنفسهم</p>	<p>١- الخضوع، لكن ثمة ثورة وشيكة، وكرامية للقائد</p> <p>٢- الشرود والخوف ظاهرة شائعة</p> <p>٣- التلاميذ مستشارون ولا يريدون التعاون وقد يلجأون للغيبة والوشاية</p> <p>٤- يتحدر العمل بشكل ملحوظ إذا ما غاب المعلم</p>
المعلم الاستبدادي الطيب	<p>١- ليس شارحاً بأنه استبدادي</p> <p>٢- يقود التلاميذ ويهتم</p> <p>٣- عقيدته استبدادية تكمن في الطريقة التي تكفل بها الاعتماد عليه شخصياً، في قوله: (أنا) أريدها هكذا، كيف تعمل (لي) هذا؟</p> <p>٤- يجعل نفسه مصدر كل معايير ومقتنات العمل</p>	<p>١- أغلب التلاميذ يحبونه، لكن الذين يتأملون وسائله قد يكرهونه بشدة</p> <p>٢- ثمة اعتمادية كبيرة على المعلم في كل الاتجاهات</p> <p>٣- ثمة خضوع وقصور نمو الفردية</p> <p>٤- كمية العمل قد تكون عالية ومن نوع جيد</p>
المعلم المتساهل	<p>١- قليل الثقة في التعامل مع التلاميذ، أو لديه اعتقاد بوجود أن يتركوا وشأنهم</p> <p>٢- يجد صعوبة في اتخاذ القرارات</p> <p>٣- ليست لديه أهداف محددة</p>	<p>١- ثمة معنوية منخفضة وأداء ضعيف ومنحدر</p> <p>٢- ثمة شرود كثير، واتخاذ الغير كبش فداء وقابلية للاستشارة بين التلاميذ.</p>

	<p>٤- لا يشجع ولا يشبط عزائم التلاميذ ولا هو ينضم إليهم في عملهم أو يقدم مساعدة أو نصيحة</p>	<p>٣- روح الفريق أو العمل الجماعي غير موجود</p> <p>٤- لا أحد يعرف ماذا يعمل</p>
<p>المعلم الديمقراطي</p>	<p>١- يشاطر الجماعة التخطيط واتخاذ القرار</p> <p>٢- يقدم المعونة والإرشاد يسرور للأطفال، لكن ليس على حساب الصف</p> <p>٣- يشجع المشاركة الجماعية</p> <p>٤- الثناء والنقد يقوم بهما بطريقة موضوعية</p>	<p>١- يجب التلاميذ العمل، وبعضهم بعضاً، والمعلم أكثر من كل هذا</p> <p>٢- يرتفع العمل كماً وكيفاً</p> <p>٣- يقدّر التلاميذ بعضهم على أنفسهم - يتحملون المسؤوليات</p> <p>الدافعية سواء كان المعلم في الحجرة أو لم يكن</p>

شكل رقم (١)

من هذه الدراسة، تظهر صورة أنماط القيادة، وما يحتمل من نتائج لكل منها فيما يتصل بالمتنخ أو الجو الاجتماعي، فلا شك أن من العوامل الحيوية في حجرة الصف: الطريقة التي تعمل بها الوظيفة القيادية للمعلم. فجدول الدروس غير المرنة، والتهديدات، والتحكم الاستبدادي تقطع اتصال التلاميذ ببعضهم ببعض، وتعزل الصغير الخجول عن الجماعة. وهذه التأثيرات المعاكسة قد تخلق أيضاً التوتر والعدوان بين التلاميذ. كذلك فإن التحكم الاستبدادي يغفل التدريب على القيادة، والتدريب على الحياة الاجتماعية بالنسبة للناشئين.

ويستطيع المعلم أن يقيم قدرته على القيادة بتوجيه الأسئلة التالية

لنفسه:

- ١- هل أنا أساعد الجماعة على الوصول لأهداف محددة بوضوح، وأسمح للجماعة بأن يكون لها نصيب في التخطيط لهذه الأهداف، أو في الوسائل المحققة لها؟
- ٢- هل أنا ساعدت كل تلاميذ الصف على أن يشعروا بالرضى عن عضوية جماعة الصف من خلال إشباع حاجتهم الاجتماعية؟
- ٣- هل أنا اتصف بروح الموضوعية؟ مثلاً: هل أنا أقوم بالثناء أو التأييد على أساس معيار موضوعي مقنن؟
- ٤- هل أنا راعٍ بحاجات الذاتية الخاصة؟ أم أنه يلزمي أن أسيطر على جماعة الصف، أو على أفرادها كي أشبع هذه الحاجات؟
- ٥- هل أنا أشجع الدارسين على أن يقدرُوا نواحي نشاطهم الخاصة، وأنشطتي أيضاً وأن يعملوا على تحسين على الجماعة؟ (دسوقي، ١٩٧٧)

الإدارة الصفية والقيادة الناجحة:

الإدارة الصفية هي: ما يقوم به المعلم داخل الغرفة الصفية من أعمال لفظية، أو عملية من شأنها أن تخلق جواً تربوياً ومناخاً ملائماً، يمكن المعلم والطالب من بلوغ الأهداف التعليمية المتوخاة، والتي من شأنها أن تحدث تغييراً نحو الأفضل في سلوك المتعلم، يفيد منه في حياته عن طريق ما يكتسبه من معارف ومفاهيم جديدة، ومهارات، ومُثل وعادات، تعمل على رفع كفاياته

لخوض غمار الحياة، وتمي ما عنده من استعدادات وميول، وتصقل مواهبه وقدراته.

فالمدرسة الحقبة هي التي يسيطر عليها مناخ إيجابي سليم، ويشعر الطلبة بارتياح لتدريسهم فيها، وفيها يعمل الجميع معاً على تنشيط الاتجاه إلى الرعاية والاهتمام. ويتطلب ذلك بالضرورة وجود إدارة مدرسية فعّالة، تستند في إدارتها على العلاقات الإنسانية والمشاركة في اتخاذ القرارات، وهذا ينعكس على المعلم في قيادة وإدارة صفه وتنظيمه. (مرسي، ١٩٩٥).

إن الإدارة الصفية عملية شاملة ومعقدة، حيث يتوقف نجاحها على التعامل والتنسيق مع الجهات الأخرى، التي لها أثرها على الطلاب، مثل: أولياء الأمور، والهيئات الاجتماعية الأخرى، كالجمعيات، والأندية، ومراكز رعاية الشباب، والأمومة والطفولة، والمؤسسات الإعلامية الأخرى، من صحافة، وإذاعة وتلفزيون، فلابدّ إذاً من التنسيق قدر الإمكان بين هذه الأطراف، من أجل مصلحة الطلبة، وبشكل نتجنب فيه أي تعارض قد ينشأ بين ما تقدمه هذه المؤسسات، وما يقدمه المعلم داخل حجرة الصف ليكون ما يقدم للطلبة متكاملًا بعضه مع بعض.

ذلك أن المعلم في إدارة الصف، وفي عمله داخله، يتعامل مع عقول وأفكار ومشاعر إنسانية، وليس مع آلات، كما أن تعقد القيم الاجتماعية التي يتبناها الأفراد في المجتمع، يزيد من عمل المعلم، في قدرته على إدارة وقيادة الصف بنجاح (مرعي، وآخرون، ١٩٨٦).

المفاهيم المرتبطة بمفهوم الإدارة الصفية:

من أصعب المشاكل التي تواجه المعلمين في بداية عملهم تلك المتعلقة بالإدارة الصفية، فهناك عدة مفاهيم ترتبط بمفهوم الإدارة الصفية، نذكر منها ما يلي:

١- إن الإدارة الصفية والتدريس مفهومان متكاملان، ويقصد بذلك أنها ليست نهاية في حد ذاتها، وإنما هي جزء من الدور القيادي للمعلم، بحيث لا يمكن لنا فصل الإدارة الصفية عن الوظائف التنفيذية للتدريس.

٢- الإدارة الصفية يقصد بها: مجموعة معقدة من الخطط والأنشطة التي يستخدمها المعلم، لضمان تعلم فعال وفاعل في آن واحد. أما الانضباط فيعتبر الأهداف اللازمة لبقاء الطلبة في هدوء داخل الغرفة الصفية. فليس هناك أي خطأ في جعل الطلبة ينضبطون في مقاعدهم، ولكن يجب أن لا يكون الهدف الأساسي للمعلم. فمدير الصف الفعال يضع الانضباط في مكانه المناسب ضمن عملية التدريس. ولا ننسى أن الإدارة الصفية تتضمن تدريس الطلبة لإدارة سلوكياتهم الخاصة في الأوضاع الصفية عن طريق بناء أوضاع تعلم تساعد على عملية إدارة السلوك (مرسي، ١٩٩٥).

دور المعلم في إدارة وقيادة الصف حديثاً:

لقد طرأ تغيير على دور المدرسة نحو الاهتمام بالنمو المتكامل للطلاب في جميع النواحي العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية والشخصية، مما انعكس على دور المعلم، فأصبح يقوم بعدة أدوار من أهمها:

- ١- الاهتمام بالنمو المتكامل للطلبة (النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية).
 - ٢- التركيز على مشكلات الطلبة التحصيلية والنفسية.
 - ٣- توفير المناخ الديمقراطي.
 - ٤- التخطيط الجيد لعمليات التعليم والتعلم.
 - ٥- توفير الدافعية والحفاظة عليها.
 - ٦- تشجيع الطلبة على التعاون والمشاركة في الأنشطة الصفية.
 - ٧- حفظ الأمن.
 - ٨- تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة.
 - ٩- التعرف على مستويات الطلبة، وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم واهتماماتهم.
 - ١٠- تزويد الطلبة بتغذية راجعة عن أدائهم.
- بالإضافة إلى أدوار عديدة متعلقة بالتعرف على خصائص النمو للطلبة، كالاتهام بقياس مدى تقدم الطلبة أو غيرها. والتي بدورها تُكسب المعلم جملة من الصفات تؤهله بأن يصبح قائداً ومديراً فعالاً في الصف (Jacobsen & Kauchak 1993)

المعلم والمجتمع :

المعلم قائد مجتمِع، لأنه مؤهل ثقافياً وتربوياً ومهنياً للاشتراك في عملية التنشئة الاجتماعية، وهو على اتصال مستمر مع المجتمع للتعرف على التغيرات الثقافية والمادية التي تحدث فيه، وللتعرف أيضاً على اتجاهات التغير ومبرراته

وضروراته وتحدياته، فهو من أقدر المشاركين في حل المشكلات الاجتماعية من خلال بحوثه ودراساته بالإضافة إلى أن اتصاله بالمجتمع ضروري لعملية التعلم والتعليم، وللعلمية التربوية كلها، ويمكن أن يحدث ذلك من خلال تخطيط علمي مدروس لتطوير علاقات إيجابية بين المدرسة والمجتمع (نشواتي، ١٩٨٤).

المعلم كباحث ومجدد وعامل تغيير:

ونقصد بدور المعلم كباحث: أن يكون المعلم قادراً على التنظير من خلال ما يقوم به من ممارسات، أو أن يفكر بطريقة منطقية ناقدة في كل ما يقوم به من أنشطة، أو أعمال. ويحتاج المعلم لممارسة دوره كباحث في الميدان إلى مساندة وتوجيه من قبل المسؤولين، مع إتاحة الفرص له للتجريب والابتكار والبحث عن أسباب الظواهر والمشكلات، والقيام بتجريب ما يراه مناسباً للعلاج أو التطوير، فدور المعلم لا يقتصر على التشخيص، ووضع اليد على مواطن القصور أو النواحي السلبية، بل يمتد دوره ليكون قادراً على وضع التصورات الكفيلة بالعلاج السليم، ووضعها موضع التنفيذ (مرسي، ١٩٨٥).

إن عمل المعلم في المدرسة في تحضير دروسه وإعطائها، غالباً يكون بصورة تلقينية إلى تلاميذه ثم امتحانهم في المادة المقررة، إن ذلك يؤدي إلى تحويل عملية التعلم والتعليم إلى عملية روتينية تبعث على السأم والملل، فيجد المعلم نفسه بعد فترة وقد تباعد عن جوهر ومضمون المهنة، وتكونت بينه وبينها مشاعر واحساسات سلبية تنعكس على إنجازته وتحصيله، وعلى إنجاز وتحصيل طلابه.

لذلك، لابدّ من إعادة تعريف عملية التعلم والتعليم، والتعريف الجديد لابدّ أن يتضمن، أن البحث التربوي جزء أساسي من هذه العملية وبدونه لا يكتمل عمل المعلم، ولا يتعدى شكله التقليدي، ولن يكون سهلاً تطبيق التعريف الجديد، بحيث يلعب المعلم دوراً فعالاً ونشطاً في حل المشكلات التربوية والتعليمية من خلال البحث والدراسة، وسيطلب ذلك إعادة النظر من جديد في كل جوانب العملية التربوية من إدارة ومناهج ونشاطات وإرشاد وتخطيط.

إن ممارسة المعلم للبحث والدراسة في كل شأن من شؤون التربية والتعليم، وخاصة فيما يتعلق بعمله المباشر، ستؤدي إلى تحول جذري في وضعه الشخصي والمهني. سيترتب على ذلك فيما يترتب إحساس حقيقي وواقعي لدى المعلم أنه، شخص مهم يملك قوة ونفوذاً في العملية التربوية القادرة على المساهمة، لإحداث التغير المطلوب في عمليات التربية والتنشئة الاجتماعية بشكل عام، وسيبتزج المعلم من خلال أبحاثه ودراساته اعترافاً حقيقياً من الإداريين، والقادة التربويين، وسوف يساعده ذلك على مضاعفة ثقته بنفسه، وبالأخرين، عدا عن تعرفه على قدراته وإمكاناته، ووعيه بمدى أهميتها في مجال التربية والتعليم بشكل عام.

ويمكن أن يلعب الباحث التربوي دوراً عظيماً في تكوين، أو إيجاد الحس بالكرامة والاعتزاز لدى المعلمين، ويمكن أن يفعل ذلك من خلال بحوث معينة يقصد من ورائها إيجاد هذا الحس، ويجب أن يتم من خلال خطة مدروسة هادفة بالتعاون مع القيادات الموجودة في المؤسسة التربوية (مرسي، ١٩٨٥).

إن المعلم هو العنصر الفاعل في العملية التربوية، وحتى يكون له دور بارز في وضع المستقبل، لابد أن تكون تربية الأجيال تربية خلّاقة تفجّر طاقات المرء الكامنة، وتنمي قدراته الإبداعية والابتكارية، وذلك بالتوجه نحو استراتيجية جديدة في التغيير، لكي ينجح في تحقيق تربية مستقبلية نوعية.

فالمعلم هو القائد الفعلي للتغيير الجوهرى في الميدان، بما يوفره من بيئة تعليمية تعليمية تساعده على إحداث التطوير المنشود، الذي نريده أن يصل إلى عقل الطالب ووجدانه، ويتطلب التغيير من المعلم اتباع نموذج واضح وأسلوب تفكير عقلاني منظم يساعده على استشراق آفاق المستقبل، واستشعار نتائج عملية تطبيق التغيير المقترح في العملية التعليمية التعلمية، وبالتالي إدخال تغييرات مخطط لها لضمان نجاحها. وتتلخص الخطوات الأساسية لإدخال تغييرات مخطط لها في العملية التعليمية التعلمية في: معرفة التغيير ومصادره، وتقدير الحاجة للتغيير، وتشخيص المشكلات التي تواجه العملية التعليمية التعلمية، والسعي لتغلب على مقاومة التغيير، وتخطيط الجهود اللازمة لإحداث التغيير ومراعاة عديداته، ومن ثم وضع استراتيجيات التغيير، وتنفيذ خطة التغيير خلال فترة زمنية مناسبة، وبالتالي متابعة تنفيذ خطة التغيير وتقييمها.

وتزداد أهمية فهم المعلمين لاستراتيجيات التغيير، وإتقانهم للمهارات المرتبطة بها في وقتنا الحاضر، لتفعيل دورهم في تهيئة الطلاب لمواجهة متطلبات العصر.

إن الثورة التكنولوجية، وثورة الاتصالات والمعلومات أحدثت تغيرات واسعة ومهمة في العالم، فقد بدأت القيمة النسبية للمعرفة ترتفع بدرجات عالية

ومؤثرة، كما دخلت المعرفة كمكون أساسي في الإنتاج يفوق في أهميته العوامل الأساسية الأخرى.

ويتطلب الوصول الآمن في عصر المعلومات، توافر القدرة الفائقة والوعي المتجدد لدى المعلم في التعامل مع المعلومات ومتطلباتها، مما يساعد في تنمية القدرة لدى المعلم على الاستغلال الأمثل للمعلومات من خلال البحث عن الطرق الكفؤة لمعالجتها وتشمل: جمعها وتخزينها وتنظيمها، واسترجاعها، وتبادلها باستخدام أحدث تقنيات التعليم القائمة على الحاسوب، والتي تتضمن: التعليم بمساعدة الحاسوب، والتعليم الذي يُدار بواسطة الحاسوب، إضافة إلى الإفادة من إمكانات الوسائط التعليمية الحديثة، مثل: التلكتكست، والفيديو تكس، والقمر الصناعي، والإنترنت وغيرها، والانتقال في العملية التعليمية التعليمية من التركيز على الحفظ في الذاكرة إلى العقل المدرب الذي يستعمل المعلومات، ويوازن ويقارن بينها، ويحللها من أجل الوصول إلى النتائج (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٤).

إن المعلم المتطلع إلى التحديث الذي يرغب به المجتمع، والمعلم المحافظ الذي يرفض التغيير ويقاومه، كلاهما موجود، وهذا أمر طبيعي وموجود في المجتمع، وإن الجدل القائم لتأييد كل منهما موجود أيضاً، وأكثر من ذلك كله، فإن التغيير يمكن له أن يحدث بقوة الأسباب الداعية له دونما الحاجة إلى المعلم سواء قبل أو رفض، وإن هذه البدائل ليست دعوة للجيرة أو وضع المعايير أمام اتخاذ القرار، لكنها حقيقة واقعة، ويتفق التربويون بتغليب العقلنة ومنطق الحوار، وطبيعة التغيير والحداثة، مع أنه يمكن أن يحافظ المجتمع على أصالته، وأن

يحصن نفسه ضد أية أفكار لا تناسبه، ويرفض أي تغيير لا يقبله، وفي الوقت نفسه أن يستفيد ويكيف الجديد والمبدع في العالم لصالح تطوره، وبأساليب عصرية وحديثة. (ندوة المعلم وتحديات المستقبل، ١٩٩٧).

إن المعلم هو حجر الزاوية في عمليات التعلم والتعليم، وإن دوره في مسيرة التميز يعد كبيراً وحاسماً، وعلى المعلم أن يؤمن بالتميز قولاً وعملاً، وأن يسعى إلى تطوير ذاته وصقل قدراته، بحيث يصبح قادراً على مواكبة التطورات الهائلة في ميادين الحياة المختلفة، وأن يعمل على الانتفاع بها، وعليه أن يكون على دراية مستمرة بالتطورات التي تحدث في مجال تخصصه الأكاديمي من ناحية، وبأساليب التدريس المستجدة من يوم لآخر، حتى يستفيد منها في تطوير قدراته على تعليم الطلبة والارتقاء بهم إلى مستويات التميز المنشودة من ناحية أخرى. وعليه أن يكثر من حجم المادة العلمية التي يقدمها للطلبة، وأن يفرض عليهم واجبات من نوعية متميزة.

إن المعلم يعمل باستمرار على تحديث معلوماته وإثرائها وتطويرها بكل ما هو جديد ومبتكر، وهذا يتطلب من القادة التربويين أن ييسروا له سبل الاتصال بمصادر المعرفة، وأن يدرّبوه على سهولة الوصول إليها، وحسن الانتفاع بها، وعليهم أن يوفرّوا له إمكانية حضور الندوات واللقاءات العلمية التي تقع في مجال اختصاصه حتى يتم له الاحتكام بالآخرين والتفاعل معهم. (ندوة المعلم وتحديات المستقبل، ١٩٩٧).

الغائبة:

لما كان المعلم عنصراً فعالاً ومؤثراً، وترتبط به النواتج المتوقعة تحقيقها ارتباطاً وثيقاً، لذلك يكون من الضروري، أن يتعرف على الأدوار التي تسهم إسهاماً كبيراً في تحسين ممارسته الصفية، وبالتالي تنعكس إيجابياً على ما يكتسبه الطلبة من معارف ومهارات وقيم، أو أن يمارس المهام، ويكتسب الخصائص ويعرف المعايير التي تجعل عمله متقناً.

إن المعلم هو الذي يصنع عقول الأجيال المتعاقبة، ويبنى أخلاقها، وهو الذي يعد القيادات في الميادين المختلفة، وهو الذي يتحمل مسؤولية وصل الماضي بالحاضر، ووصل الحاضر بالمستقبل، في أذهان أبناء المجتمع وقلوبهم، ونستطيع القول: أن الأنبياء معلمون، والفلاسفة معلمون، والعلمين التاريخيين معلمون، فالمعلمون كانوا دوماً وسيبقون رُسل ثقافة وعلم ومعرفة، ودعاة إصلاح وتطوير، وواد تجديد وإبداع وابتكار في أممهم ومجتمعاتهم، ويتوقف على نجاح المعلمين في غرس التربية الصحيحة والخلق القويم في أذهان الطلبة، وإكسابهم مهارات البحث عن المعرفة، وتعلم كيفية التعلم، والتفكير الناقد، نجاح المجتمع وتفوقه وتطور قدرته على الإبداع والابتكار، ولحاقه بركب الحضارة العالمية.

مراجع الفصل الثاني

المراجع العربية:

- دسوقي، كمال، التعليم والتعلم، محاضرات في علم النفس التعليمي، جامعة الزقازيق، (١٩٧٧).
- مرسي، محمد منير، الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، (١٩٩٥).
- مرسي، عبد العليم، المعلم والمتاهج وطرق التدريس، ط١، القاهرة، (١٩٨٥).
- مرسي، توفيق وآخرون، إدارة الصف وتنظيمه، ط١، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، سلطنة عُمان، (١٩٨٦).
- ندوة المعلم وتحديات المستقبل، مجلة رسالة المعلم، العدد الرابع، المجلد الثامن والثلاثون، وزارة التربية والتعليم - عمان، (١٩٩٧).
- نشواتي، عبد المجيد، علم النفس التربوي، دار الفرقان، جامعة اليرموك، عمان (١٩٨٤).
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معالم التغيير ومحاوره، (١٩٩٤).

المراجع الأجنبية:

- Jacobsen, D., Eggen, P., and Kauchak, D. *Methods for Teaching: A Skills Approach*. H edition. New York. (1993).
- James, M, Cooper, Classroom Teaching Skills, Hogn, Hgton, Myfflin. Company P.P (2-17), (1999).

الفصل الثالث

معلم الغد ودوره في التنمية الشاملة في الوطن العربي

الفصل الثالث

معلم الغد ودوره في التنمية الشاملة في الوطن العربي

إن من أهم الموضوعات التنموية التي يتركز عليها تقدم مجتمعا وقدرته على مواجهة التحديات العديدة والمتسارعة التي أخذت بظلالها عليه في الآونة الأخيرة وهو موضوع إعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين.

وقبل أن يكون المعلم معلماً في غرفة الصف، وقبل أن يؤدي دوره كمهندس للنشأة وفق مواصفات التطوع المستقبلية للدولة وشكل المجتمع المرغوب به، هو فرد من أفراد المجتمع الذي يقع عليه التغير، يعيش محتواه، ويمتثل تبعاته الإيجابية منها والسلبية.

ونتحدث عن المعلم الذي نريد، عن المعلم المتميز، الذي يرغب في مواجهة تحديات المستقبل بهمة وعقلانية وانفتاح من جهة، وبتمهيط مدرّس يستوعب التحديات ويمثلها إيجابيات لصالح تطوره، وفق ما حدد لنفسه من فلسفة وأهداف من جهة أخرى. (المساد، ١٩٩٧: ٦١)

إن المعلم المتطلع إلى التحديث الذي يرغب به المجتمع، والمعلم المحافظ الذي يرفض التغير ويقاومه، كلاهما موجود، وهذا أمر طبيعي وموجود في المجتمع العربي، وأن الجدل القائم لتأييد كل منهما موجود أيضاً، وأكثر من ذلك كله، فإن التغير ممكن له أن يحدث بقوة الأسباب الداعية له دون الحاجة إلى المعلم -قبوله أو رفضه، وأن هذه البدائل ليست دعوة للحيرة أو وضع المعضلات أمام اتخاذ القرار، لكنها حقيقة واقعة.

إن الثورة التكنولوجية الهائلة تتسارع بشكل يصعب اللحاق به، سواء أكان ذلك في وسائل الاتصال التي حولت العالم إلى قرية صغيرة، أم في وسائل الإعلام، أم في مجال الحاسبات الإلكترونية، بالإضافة إلى التقدم الصناعي والزراعي وغيرهما من المجالات المختلفة. كل ذلك أصبح يفرض على التربية تحديات لا حصر لها، إذ أخذت وسائل الإعلام تشكل مدرسة موازية تستقطب معظم الطلبة، وتجعل ارتباطهم بالمعلم وبالمدرسة أضعف مما كان، على الرغم من اختلاف أهداف كل منهما على أهداف الآخر. (الوهر، ١٩٩٧: ٥١).

ولما كان المعلم هو حجر الزاوية في عمليات التعلم والتعليم، فإن دوره في مسيرة المستقبل يعد كبيرا. إلى تطوير ذاته وصقل قدراته بحيث يصبح قادرا على مواكبة التطورات الهائلة في ميادين الحياة المختلفة، وأن يعمل على الانفتاح بها. وعليه أن يكون على دراية مستمرة بالتطورات التي تحدث في مجال تخصصه الأكاديمي من ناحية، وبأساليب التدريس المستخدمة من يوم لآخر، حتى يستفيد منها في تطوير قدراته على تعليم طلبته والارتقاء بهم إلى مستويات التميز المنشودة من ناحية أخرى. وعليه أن يكثر من حجم المادة العلمية التي يقدمها لطلبته. وأن يفرض عليهم واجبات من نوعية متميزة، وأن يرتفع بتوقعاته حول شروط التخرج ومتطلباته. وهذا يعني أن شروط التميز المنشود هو وجود تعمق أكثر في المواد العلمية، التي هي دعامة التطور التكنولوجي المعاصر، مع تشدد في مستويات الاتفاق، واعتماد مستويات أعلى لغايات النجاح والتخرج، ومع أن هذه المتطلبات قد لا تناسب كل الطلبة لما بينهم من اختلافات في قدراتهم

واستعداداتهم، إلا أنه يظل شعارا يهتدي به، وهدفا يسعى إلى تحقيقه كلما كانت الظروف المتاحة مواتية لذلك. (عدس، ١٩٩٧: ٥٧).

وإذا أردنا أن ندرس معلم الغد في الوطن العربي أثره في التنمية الشاملة للعالم العربي، فلا بد أن ننظر إلى الدور المتوقع للمعلم.

فهل المعلم هو معلم مادة (مبحث) أم هو مربو؟ إن هم معلم المادة يختلف عن هم المربي، فمعلم المادة همه في المقام الأول أن يقدم للطلبة جملة من المعارف والمهارات في المبحث الذي يدرسه، وهو في أحسن الأحوال يستهدف تنمية الجانب العقلي في الطلبة، وأما المربي فإن همه هو الطلبة بوضعهم متعلمين، فهو معني، لا بتنمية عقولهم فحسب، بل بتنمية اتجاهاتهم ومعتقداتهم، وبتلبية حاجاتهم واهتماماتهم، أي لشخصيتهم المتكاملة. (الشيخ، ١٩٩٩: ٩٦).

وعلى ذلك، فإن المعلم بوصفه مربيا يربط بين تعليمه للمبحث وبين التنمية الشخصية المتكاملة التي تسعى مدرسته إلى تحقيقها لدى طلبتها.

ولا يمكن أن يستمر المعلم في تقديم الخدمات التربوية للطلبة في غرفة الصف كما هو الوضع حاليا. ولا بد أن يصبح هذا المعلم ميسرا لعملية التعلم بما يوائم تفرد كل إنسان، سواء داخل المدرسة أو خارجها، وعليه أن يسعى لتحديد هيئات الخدمة الإنسانية والعمل والصناعة والهيئات الصحية الموجودة في المجتمع، والقادرة على الإسهام في خدمة العملية التعليمية، وأن يتفاوض معها بكفاءة لتسهم مع المدرسة في تقديم هذه الخدمة، إن الدور المطلوب من العلم لمواجهة الغد هو أن يقوم بتنسيق الجهود الرامية إلى تنفيذ عملية التعليم، وأن يقود فرقا تربوية مكونة من: طلبة جامعيين يعملون مدرسين

خصوصيين، ومتطوعين من المجتمع من ذوي المستوى العالي، ومختصين في مجالات الصناعة والتجارة والصحة والطب، وعلماء في التغذية. بحيث يسهم هؤلاء جميعا في عملية التعليم. (الوهر، ١٩٩٧: ٥٣).

إن المطلوب من المعلم أن يصبح مشرفا على توفير فرص التعليم للطلبة سواء داخل المدرسة أو خارجها، وبالتعاون مع الهيئات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة. وترتبط بالمسألة السابقة نظرة المعلم إلى عمله المدرسي. فهل ينظر المعلم إلى عمله في المدرسة على أنه وظيفة يؤديها ذات مسؤوليات محددة. أم ينظر إلى عمله على أنه جزء عضو من عمل مؤسسي؟

وشتان ما بين النظريتين، فالمعلم الذي ينظر إلى عمله على أنه وظيفة في المدرسة إلى تحقيقه من مهمات، ولا يبذل كبير جهد في رؤية العلاقة العضوية بين عمله الوظيفي وعمل المدرسة الكلي. (الشيخ، ١٩٩٩: ٩٦).

ويلاحظ أن الكثير من المعلمين بسبب نظرتهم عملهم على أنه وظيفة تعليمية في المدرسة، لا يبذلون أي جهد يذكر، لا في فهم فلسفة المدرسة، ولا في بلورة تصور واضح لرسالتها ومهامها، وكان هذا الأمر لا يعينهم. ولكي يتمكن المعلم من أداء هذا الدور في المستقبل فإنه لابد من الاهتمام بعملية إحصاءه يؤهله للقيام بهذا الدور. ولتحقيق ذلك فإنه يجب الاهتمام أولاً باستقطاب الفئات المميزة للدخول في مهنة التعليم، عن طريق جعل هذه المهنة جذابة لأكبر عدد ممكن من أفراد هذه الفئات، ولا يتم ذلك عن طريق زيادة الرواتب فقط، وإنما بالاختيار الجيد والإعداد المناسب بحيث يظهر المعلم في المجتمع كغيره من أصحاب المهن الأخرى، بحيث يمتلك معرفة خاصة به. وهناك

معايير خاصة لدخول المهنة ومزاومتها، وهو مستعد لتحمل نتائج هذه الممارسة.
(الوهر، ١٩٩٧: ٥٣).

إن دور معلم المستقبل يقوم على العمل على رفع مستوى الوعي عند الطلبة، وفي المدرسة والمجتمع، هذه القضايا التي تمس بشكل كبير مستقبل النشء والمجتمع.

وفي المسائل التي تؤثر في الدور المستقبلي للمعلم موقفه من تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وما يرتبط بذلك من النظرة إلى التعلم والمعرفة. فهل يستمر المعلم في تقديمه للمعرفة في البحث الذي يدرسه ملقنا، مستخدما في ذلك مستوى متدنيا من التكنولوجيا؟ ولعل هذا التحدي التكنولوجي من أكثر التحديات إلحاحا على معلم المستقبل. إن تطور سبل الاتصال والتواصل وصراعات القوى السياسية والاقتصادية العالمية، ومحولات السيطرة الفكرية والثقافية على الشعوب. وضعت الإنسانية ضمن أطر من الحاجة الملحة لبدائل تفاهم إنسانية، تتجاوز أبعاد السيطرة والصراعات إلى التحول لتطوير حزمة من العموميات والمسلمات الإنسانية، تتسم بالشمولية والتكاملية، بهدف تيسير لقاء الأفراد والشعوب على التعاون والتكاتف والتعاقد، للحفاظ على مستقبل الإنسانية ورفاهيتها وتحقيق أمنها النفسي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي.

ورغم ما سبق لا حاجة إلى القول أن انتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصال سوف يفرض على معلم المستقبل أن يتعدى عن المنحى التلقيني الذي يغلب على المعلمين في الوقت الحاضر، وأن ينتقل إلى منحى استقصائي أو بنائي ينصب على تعليم الطلبة كيفية الاتصال بالمصادر المعرفية الإلكترونية والاختيار

منها، واستخدامها في استقصاء مشكلات وقضايا مثيرة للطلبة وملبية
لاهتماماتهم وحاجاتهم، وعلى إنجاز مهمات ومشروعات عمل إبداعية وصنع
قرارات، وكل ذلك باستخدام التكنولوجيا الراقية.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن مسؤولية إعداد المعلم العربي،
وإيصاله إلى المستوى الذي يحتاجه المجتمع تقع بالدرجة الأولى على عاتق المعلم،
لذا فإن من غير المعقول أن يظل معلماً يمارسها في القرن الماضي، كما لا يجوز
أن يبقى هذا المعلم في أسفل السلم الاجتماعي، ومن غير الجائز أن لا تنهض
بمستوى هذا المعلم اجتماعياً وأدائياً.

وحول نوعية المعلم المطلوب يجب أن يكون:

- * معلماً يعيش طبيعة العصر ويستوعب مستجداته ومقاصده.
- * معلماً يعرف كل طالب عن كُتبه: مستواه، وحاجاته ومشكلاته وقدراته
ومواهبه.
- * معلماً يتابع تطور مجالته علمياً ومهنياً وتقنياً بكل الأبعاد.
- * معلماً يجيد استخدام الوسيلة والتقنية، ويحدد كيف يعدها ومتى يعرضها
والهدف من عرضها.
- * معلماً ذا ثقافة متعددة الروافد والأبعاد في ما يتعلق بمادته وتطبيقاتها
وآثارها.
- * معلماً يعتمد على تفريد التعليم ليعطي كل طالب ما يحتاجه في سبيل
نموه.
- * معلماً يكتشف المتغيرات في تلاميذه ومن حوله، ويتابع طبيعتها وآثارها،
ويصوغ من الجديد مواقف تعليمية.

- * معلما يجعل النشاط المدرسي فرصة للنمو المتكامل لطلابه، فيكمل ما نقص ويحقق التفاعل والتكامل بين الخبرات التي يكتسبها تلاميذه.
- * معلما يعرف كيف يوجه أبنائه إلى الإبداع فيما هيأتهم له إمكاناتهم وقدراتهم (حسن، ١٩٩٨ : ٦٩).

العولمة وانعكاساتها على العلم:

إن العديد من بلدان العالم النامي بشكل عام، وبعض بلدان منطقتنا الشرق أوسطية بشكل خاص، تعاني من تغييب مفاهيم العولمة أو تهميشها، وتنتجه بدل ذلك إلى التركيز على مفاهيم تتمحور حول مضامين المحدودية الوطنية والأطر الضيقة، مما يجعلها تعيش متناقضات مختلفة (الطويل، ١٩٩٧ : ٥٩).

ولكي تصل الدول والمجتمعات إلى مستوى التعامل مع متطلبات العولمة لابد من مراعاة الأولويات والتحديات التالية:

* تحدي الانفتاح.

* تحدي تجاوز أمراض البروقراطية.

* تحدي المأسسة.

ولكن ما العولمة؟

لقد تعددت المفاهيم التي تصف ظاهرة العولمة، تبعاً لتعدد وتنوع المجالات التي تتأثر بهذه الظاهرة، فالبعض أعطاهم مفهوماً عاماً. وآخرون أعطوها مفهوماً خاصاً حسب مجال الاختصاص، فهي للبعض امتداد للسياسة الغربية، بينما للبعض الآخر تغطية للسيطرة الرأسمالية.

ويعرفها رجال الأعمال على أنها استراتيجية لزيادة الأرباح والقوة الاقتصادية للمؤسسات والشركات. بينما يرى رجال المؤسسات الاجتماعية أنها ظاهرة إيجابية كالاهتمام بالبيئة، والديمقراطية، وحقوق الإنسان وعلى هذا الأساس فإن كلمة العولمة (Globalization) يجد ذاتها مصطلح واسع لمختلف المعاني والتعاريف، فبالإمكان وصفها إيجابيا أو سلبيا، لتوضيح عمليات غاية في التعقيد ومتعدد الأبعاد في المجالات الاقتصادية والسياسية والثقافية أو حتى في مجال النشاطات اليومية

(FILE: A: /globp. Htm)

وكذلك، فإن التعاريف العامة رأت في ظاهرة العولمة امتدادا طبيعيا ضروريا وقسريا فهي تقول: إن العولمة هي عملية طبيعية لا بد منها ولا رجعة عنها ويتم بواسطتها الربط الاقتصادي والسياسي والثقافي بين الدول، ولها تأثير على جميع النشاطات الإنسانية.

(FILE: A: /globaliza. Htm)

والعولمة ليست محض مفهوم مجرد. بل هي عمليات مستمرة يمكن ملاحظتها باستخدام مؤشرات كمية وكيفية في مجالات السياسة والاقتصاد والثقافة والاتصال.

وإذا أردنا أن نقرب من صياغة تعريف شامل للعولمة، فلا بد من أن نضع في الاعتبار ثلاث عمليات تكشف عن جوهرها:

العملية الأولى: تتعلق بانتشار المعلومات بحيث تصبح مشاعة لدى جميع الناس.

العملية الثانية: تتعلق بتذويب الحدود بين الدول

العملية الثالثة: تتعلق بزيادة معدلات التشابه بين الجماعات والمجتمعات

والمؤسسات وكل هذه العمليات قد تؤدي إلى نتائج سلبية بالنسبة إلى بعض المجتمعات، وإلى نتائج إيجابية بالنسبة إلى بعضها الآخر (ياسين، ١٩٩٨ : ٧).

إن التعامل الفاعل مع متطلبات العولمة يتطلب الاهتمام في إعادة النظر في بناء إنساننا، إذ تشكل مؤسسات التعليم بعدا مهما في ذلك.

إن بناء إنسان القرن الحادي والعشرين يفترض اهتمام المؤسسات التربوية بالالتزام الواعي بتوفير مناخات فكرية، مفتوحة على بيئاتها ومجتمعاتها بكل ما تشمل عليه من أطر ثقافية وحضارية، مثل هذا الالتزام يتطلب الاهتمام بحزمة من الأبعاد والعادات العقلية، لعل من أبرزها وأكثرها حساسية ما يلي:

* بعد منظورية الآخرين.

* بعد ممارسة عملية تفكير وتفكير ناقدة.

* بعد شمولية التفكير (الطويل، ١٩٩٧ : ٥٩).

انعكاس العولمة على المعلم؛

سيكون التوجه في المستقبل إلى إنشاء شبكات المعلمين في القرن الواحد والعشرين في أرجاء العالم. حيث يتعاون المعلمون مع معلمين آخرين من بلدان أخرى مختلفة أو خلفيات مختلفة لتحقيقا للمشاركة الدائمة حيث يتم تشجيع المعلمين في تكنولوجيا التعليم لتطوير مهاراتهم باستخدام التكنولوجيا في النشاطات التعليمية.

إن معلمي الغد رواد في استخدام التكنولوجيا لتعزيز التعليم والتعلم، وتطوير المهارات للمشاركة في أفكار المنهج المبتكر حيث سيساهم معلموا القرن الحادي والعشرين في بناء مدارس القرن الحادي والعشرين من خلال بناء خبراتهم باستخدام التكنولوجيا التعلم الجديد، ومشاركة خبراتهم مع طلابهم كجزء من عمليات التعلم اليومي، والعمل على توفير غرف صف تكنولوجياية (WWW. 21CT. Org) ولذا، هناك دعوة للمعلمين إلى التخلي عن المحاضرات ونشاطات التلقين المكتوبة، والانطلاق نحو مجالات أوسع بكثير يستطيع فيها الطلبة اكتشاف قضايا تهمهم وإجراء أبحاث يطرحونها مستخدمين في ذلك أدوات تكنولوجياية حيثما كان ملائما. هذا الأسلوب من التعليم يدعو المعلمين إلى أن يكونوا أكثر نشاطا في تصميم الفعاليات وتقديم المهارات والاستشارات، وتقييم أعمال الطلاب، وتشخيص مهاراتهم (WWW. USINFO. STATE) سوف يقوم مدرسو المستقبل الجيدون بما هو أكثر من تعرف الطلاب بكيفية العثور على المعلومات عبر طريق المعلومات السريع فسيظل مطلوبا منهم أن يدركوا متى يختبرون، ومتى يعلقون، أو ينهون، أو يثيرون الاهتمام. وسيظل مطلوبا منهم أن ينموا مهارات الطلاب في مجال الاتصال الكتابي والشفاهي. كما سيستخدمون التكنولوجيا كنقطة بداية أو كوسيلة مساعدة. إن المدرسين الناجحين سيعملون بوصفهم مدربين وشركاء، وكمنافذ خلاق وجسور اتصال بالعالم (غيتس، ١٩٩٨: ٣٢١).

ولكن هناك تخوف يتردد على السنة العشرين، سوف تحل محل المدرسين، ولاستغناء عن المدرسين، ولكن يؤكد غيتس توكيدا لا لبس فيه أن

ذلك لن يحدث فطريق المعلومات السريع لن يحل محل المعلم، أو يحجم أهمية أي من الكفاءات التعليمية الإنسانية التي تحتاج إليها من أجل تحديات الغد: المدرسين الملتزمين، والإداريين المبدعين، وأولياء الأمور المعنيين، وبطبيعة الحال، الطلاب المجتهدين. (غيتس، ١٩٩٨ : ٣٠١).

الفصل الرابع

إعداد وتدريب المعلمين

في الوطن العربي

الواقع والتطلعات

الفصل الرابع

إعداد وتدريب المعلمين في الوطن العربي الواقع والتطلعات

مقدمة:

لئن كان النصف الثاني من القرن الماضي، قد شهد تطوراً ضخماً في مدخلات ومخرجات النظم التربوية العربية بشكل عام، فقد شهد الأردن مثل هذا التطور على المستويين المدرسي والجامعي. وقد تمثل ذلك في الازدياد المستمر لمعدلات الالتحاق بالتعليم إلى حد اقترنت فيه من الدول المتطورة، سواء أكان ذلك في مؤسساتها التعليمية العامة أو الخاصة للمستويات المختلفة. وعلى الرغم من التطور الكمي في النظم التربوية، إلا أن هناك حالة من عدم الرضا عن الجانب النوعي وهو الشق الآخر لعملية التطور المنشودة. ومثل هذا الأمر، يدعو القائمين على شؤون التعليم في مختلف الدول العربية إلى تقويم هذه النظم، وإعادة النظر في الأسباب والنتائج على المستويين المحلي والعربي، من خلال الندوات العربية ذات الصلة، برعاية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، لكافة الدول العربية، أو لأكبر عدد منها. ومثل ذلك تلك الندوات التي انعقدت في الخمسينيات والسبعينيات والثمانينيات وحتى خلال السنوات العشر الأخيرة من القرن المنصرم، لتدارس الأوضاع الخاصة بالتعليم بشكل عام، وقضايا إعداد وتدريب المعلمين بشكل خاص.

لقد جاء في مسودة التقرير التلخيصي (متدى الفكر العربي، ١٩٩٠، ص ص ٣٩-٤٠) مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي الكارثة أو الأمل انه وفي إطار المشروع المذكور تم استقصاء آراء مجموعة كبيرة من قيادات الرأي العام العربي، حول الأهداف المتوخاة للتعليم. وقد ضمنت هذه القيادات عناصر من العاملين في مختلف مجالات الحياة العربية المعاصرة، كالسياسة والاجتماع والحرب والدين والأدب والإعلام والفنون والتربية. وقد أجمع هؤلاء فيما يزيد عن ألف استجابة، شملت تفصيلات ومضامين كثيرة، إلا أن الأهداف العشرة المتفق عليها تتلخص فيما يلي:

- ١- تنمية الجسم والوجدان.
- ٢- تنمية الإيمان بالله ورسله والقيم الروحية والإنسانية.
- ٣- غرس الاعتزاز بالعروبة والأمة والوطن.
- ٤- تدريب الفرد على واجبات المواطنة والمشاركة المجتمعية والسياسية.
- ٥- غرس قيم وممارسات العمل والإنتاج والإتقان.
- ٦- إعداد الإنسان للمستقبل: المرونة وسرعة الاستجابة للتغيير.
- ٧- إعداد الإنسان القادر على صنع المستقبل: الابتكار والإبداع والتخطيط والتنظيم.
- ٨- الإسهام في تحقيق التنمية الشاملة.
- ٩- سد الفجوة التكنولوجية وتجاوزها.
- ١٠- تنمية التفكير المنهجي النقدي العقلاني.

إن المدرسة العربية تجدد نفسها ملزمة في هذا العصر، بالتركيز على دورها ليس من خلال تزويد الطلبة بالمعارف والمعلومات وإكسابهم المهارات، وإنما من خلال العناية بشخصيات الطلبة، والعمل على تنميتها من مختلف الجوانب، وذلك من أجل إيجاد جيل فاعل يستطيع المساهمة الإيجابية لصالحه ولصالح المجتمع بشكل عام. وهذه يتطلب البحث في كيفية تحقيق هذه الأهداف من خلال توفير المناخ التعليمي المناسب لذلك. ومن الأمور الواجب مراعاتها، إكساب المعلم الكفايات الضرورية، لتمكينه من المساهمة إيجابية في تحقيق هذه الغايات. ولذلك يمكن الاستعانة بهذه الأهداف أو بعضها في تحليل وظيفة المعلم العربي، الأمر الذي يساعد على تحليل واقع عمله لرسم أفضل المسارات لإعداده وتنميته بالطريقة المثلى.

ولذلك لم يكن التركيز على شؤون المعلم العربي بمحض الصدفة، وإنما للقناعة النابعة من عظم دوره في العملية التربوية. ولحصر خصائص المعلم الناجح من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين والطلبة في المدارس الأردنية، وذكر أبو حلو ورفقاؤه (١٩٩٠، ص ص ٨-١٠)، أن سلامة وعطائنة قاما بدراسة توصلا من خلالها إلى أن هذه الخصائص مرتبة حسب الأهمية هي:

١-	التمكن من المادة التعليمية.	١٠-	تنوع الأسئلة.
٢-	الديمقراطية.	١١-	مراعاة الفروق الفردية.
٣-	المرونة.	١٢-	التأهيل التخصصي والمسلكي.
٤-	التسامح.	١٣-	الإلمام بأهداف المادة التدريسية.
٥-	التنوع في أساليب التدريس.	١٤-	الالتزان الشخصي.
٦-	قوة الشخصية.	١٥-	دماثة الخلق.
٧-	سلامة الجسم.	١٦-	سلامة المبادئ.
٨-	الانتماء والحماس للمهنة.	١٧-	الحفاظة على المظهر اللائق.
٩-	التحضير المسبق للمادة الدراسية.		

وسواء أكانت هذه الخصائص هي كل أم بعض من تلك الخصائص المرغوبة للمعلم العربي، فإنه وبحق يعتبر أهم عناصر العملية التربوية، وسر فشلها أو نجاحها. ولذلك يجب اختياره وإعداده وتأهيله وتدريبه وتوسيع مداركه، بما يتفق مع عظم المسؤوليات التي تناط به. ولا بد له أن يكون راضيا عن طبيعة عمله، ومحباً لمهنته، ومنتعياً لدينه ووطنه ورسائله التربوية، ذلك لأن التعليم رسالة أكثر من كونه وظيفة، والقائم عليها يمثل القدوة الحسنة قولاً وعملاً. وعلى المعلم الجيد أن يمتلك الفكر النير، والقدرة على التفاعل الإيجابي مع طلبته، وزملائه، وأولياء أمور الطلبة، تفاعلاً مبنياً على الاحترام والثقة وتبادل الرأي والمشاركة والحوار، وأن يكون المعلم فاعلاً في كل العملية التربوية وليس فقط يتعلق بنصابه من الحصص في الفصل الدراسي. وعلى المعلم أن يكون قادراً على مواكبة التغيرات التي يشهدها العصر حاضراً، ومستعداً للتعامل مع متطلبات المستقبل، إيماناً منه برسائله ودوره في تحقيق أهداف التربية

الشاملة وغاياتها. فلم يعد مقبولا أن يكون المعلم الذي تتطلع إليه أنظار طلبته كل صباح، بمعزل عن الحياة، وما يستجد في المجالات الحياتية المختلفة. ولذلك فإن تربية المعلمين هي قضية القضايا، فلا يعقل أن يحصل تطوير تربوي حقيقي، دون قيام المعلمين بالمسؤولية الأولى في هذا المجال، بجانب كل من يعينهم أمر هذا التطوير، لأنهم يمثلون الشريك الأهم في عملية التطوير التربوي. ويجب أن تتم عملية التدريب لهؤلاء المعلمين بشكل مستمر من وقت لآخر. وجدير بالذكر، أن إيجاد مجتمع مدرسي دائم التعلم للمتعلمين والمعلمين على السواء، هو ما أشير إليه في معظم مشاريع الإصلاح التربوي المحلية والإقليمية والدولية. ويتطلب التطوير التربوي، إعداد المعلم وتدريبه في إطار أهداف التطوير وما يترتب عليه من تطوير في المناهج، وفي استراتيجيات التعليم والتقييم ولا سيما ما يتصل بتمرس المعلم على أساليب التعلم الذاتي.

ومن الأهمية بمكان أن يتم إعداد المعلم من قبل مؤسسات التعليم العالي، وأن يتم تدريبه بشكل متواصل أثناء الخدمة، ليواكب الأساليب الحديثة في المجالات التي يتوجب عليه متابعتها، علاوة على تطوير أساليب القبول ووضع الضوابط والآليات للاختيار الأفضل من الطلبة المتقدمين للالتحاق بكليات العلوم التربوية وإعداد المعلمين.

أما فيما يتعلق بالمعلمين الذين هم الآن على رأس عملهم، فإن قضية تأهيلهم وتدريبهم سواء أكان ذلك في أثناء الخدمة، أم من خلال كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين، فقد أخذت الاهتمام اللازم للوصول بهم إلى المستوى المنشود، بقدر لا يقل في أهميته عن برامج الإعداد للمعلمين قبل الخدمة. وفي

كل الأحوال يجب أن يبنى المنهاج المعد لتأهيلهم، مستندا على حاجاتهم الحقيقية للتأهيل، معتمدا على معرفة ما لديهم من خبرات عملية في التعليم، من خلال مراجعتها والتدقيق فيها بشكل متعمق ونقدي. ويتم ذلك من أجل استكمال ما لديهم من كفايات، ووضع كافة العناصر التخصصية والتربوية التي تلزمهم، للقيام بمهامهم خير قيام. ولا بد أن يتم ذلك بطريقة تتكامل فيها النظرية مع التطبيق، ليتخرجوا من جديد على مستوى يتساوى مع ما تتطلبه مهامهم التربوية.

وإذا كان لا بد من إعادة النظر في مناهج كليات ومعاهد إعداد المعلمين أو كليات العلوم التربوية ومناهجها، وممارساتها، لتعديلها وتطويرها وتحسينها، فإن ذلك لا يشكل البديل عن ضرورة تمهين التعليم من خلال التدريب أثناء الخدمة، بقيادة مدرّسين مؤهلين واسعي الأفق، على أمل أن يقوم المعلم بمهامه كرسالة لتكتمل أهم الحلقات في مجال التطوير التربوي لإعداد المعلمين وتمهينهم.

واقع إعداد المعلم وتنميته في الدول العربية (أمثلة مختلفة)

لقد حاولت الدول العربية جاهدة خلال النصف الثاني من القرن المنصرم أن تلحق بركب العالم المتطور، وكان المعلم العربي على الدوام عنصرا مهما في هذا التوجه. ومن هنا كان على الدول العربية، أن تعنى بالجوانب ذات الصلة بإعداد المعلم وتنميته. فقد أشار مرسى (١٩٧٤) إلى ما أوصى به مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي لجامعة الدول العربية (القاهرة ٨-١٧ يناير

١٩٧٣)، بأن يتم إعداد المعلمين في إطار البرامج، بغض النظر عن المراحل التعليمية التي سيعملون فيها بعد تأهيلهم. وقد أوصي أن تقوم وزارات الدول العربية بإنشاء مديريات أو أقسام خاصة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة تهتم بإعداد البرامج التدريبية وتنفيذها وتقومها. وأن الاهتمام بإعداد المعلم كما أشير إليه جاء متمشياً مع الوثيقة الدولية التي صدرت بشأن أوضاع المعلمين، ومكانتهم عام ١٩٦٦، حيث تضمنت المبادئ المتعلقة بإعدادهم. وقد جاء فيها ضرورة وضع سياسة ثابتة لإعداد المعلمين وفق منهج يهتم بجوانب الإعداد الثقافية، والتخصصية، والمسلكية، والتدريب الميداني، وكذلك البحث والتجريب التربوي. وقد جاءت تلك المحاولات منسجمة أيضاً مع كل ما نودي به من قبل النقابات المهنية للمعلمين، واتحاد المعلمين العرب، والاتجاهات العامة التي وردت في ميثاق التعليم العربي الذي وافق عليه المؤتمر الثالث لوزراء التربية، الذي عقد في الكويت (١٧-٢٢/٢/١٩٦٨).

وفيما يلي أمثلة من التجارب العربية لإعداد المعلمين:

١ - جمهورية السودان الديمقراطية:

لقد أنشأت عدداً من معاهد إعداد المعلمين، كان أولها معهد نجحت الرضا وغيره من المعاهد، تراوحت سنوات الدراسة فيها ما بين سنتين إلى أربع سنوات وذلك من أجل إعداد المعلمين لمرحلي الدراسة الابتدائية والمتوسطة. وفيما يتعلق بمعلمي المرحلة الثانوية فقد أنيطت هذه المهمة بكلية أم درمان، إضافة إلى المعهد العالي للمعلمين. وقد أشير إلى أن السودان سيحذو حذو الأردن في الاستفادة من تجربة معهد الأنروا في إعداد المعلمين.

٢- الجمهورية العربية السورية:

يتم إعداد المعلمين وفق نظم مختلفة، حيث يهتم الأول منها بإعداد معلمي المرحلة الابتدائية في دور المعلمين والمعلمات للمرحلة الابتدائية. وقد أنشئت معاهد خاصة لإعداد معلمي المرحلة الإعدادية منذ عام ١٩٦٨/١٩٦٩ لمدة سنتين دراسيتين، في حين أن إعداد معلمي المرحلة الثانوية يتم في نطاق الجامعة والتعليم العالي.

٣- الجمهورية العراقية:

كما هو الحال في معظم البلدان العربية يختلف إعداد معلم المرحلة الابتدائية أو الثانوية. حيث كان يتم إعداد معلم المرحلة الابتدائية في معاهد المعلمين والمعلمات لمدة سنتين دراسيتين يتلقى فيها الطالب مواد نظرية وعملية، يمنح في نهايتها دبلوم معاهد المعلمين والمعلمات. وفيما يتعلق بمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية فقد تولت كلية التربية في جامعة بغداد وكلية البنات، الإعداد المهني للمعلمين والمعلمات. وقد اعتبرت الحكومة العراقية أن كليات الآداب والعلوم واللغات والتربية الرياضية والشرعية وأكاديمية الفنون، مصادر رديئة لكلية التربية في تزويد المدارس من احتياجاتها من المعلمين في التخصصات المختلفة.

٤- الكويت:

فيما يتعلق بتأهيل المعلمين قبل الخدمة، ولقد أنشأت منذ عام ١٩٦٢ معهداً لتدريب المعلمين، وآخر لتدريب المعلمات، يقبل منهما الطلبة بعد شهادة الإعدادية، لمدة أربع سنوات دراسية. وأصبح القبول منذ عام ١٩٧٢ للطلبة الحاصلين على الثانوية العامة، ولمدة سنتين دراسيتين، يعد فيهما الطلبة أكاديمياً ومهنياً، لمعلمين للمرحلة الابتدائية. أما بالنسبة لمعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية، فقد تولت جامعة الكويت الاعتناء بهذا الأمر، حيث كان الطلبة يلتحقون بكلية التربية في الجامعة ليتم إعدادهم أكاديمياً في السنوات الثلاثة الأولى، وخصصت الرابعة للتأهيل التربوي، حيث يمارس الطلبة التعليم في الفصول الدراسية بمعدل يومين في الأسبوع طيلة فصلي السنة الدراسية. ولكن ذلك لم يكن يفي بمطالب التوسع في التعليم، ولذلك اعتمدت الكويت على جيرانها العرب في تزويدها باحتياجاتها من المعلمين. ومنذ عام ١٩٨٠ / ١٩٨١، يجري تأهيل المعلمين في المستوى الجامعي، كما يحدث في مصر لجميع معلمي المراحل الدراسية. وبالنسبة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، فقد تم تنظيمه لتدريب المعلمين غير المؤهلين في مواقع عملهم، لتعويض النقص في خلفيات إعدادهم. أما وقد تحقق هذا الهدف، فقد تحول التركيز على تنمية مهارات التعليم، تمشياً مع الاتجاهات الحديثة في الفكر التربوي، من أجل النهوض بمهام وظائفهم على نحو مناسب. وفيما يتعلق بالأغراض قصيرة الأجل للتدريب في أثناء الخدمة، فإن التركيز موجه نحو الحاجات التوجيهية الملحة للمبتدئين في مهنة التعليم، وتمكينهم من التعامل مع الكتب المقرر استخدامها

حديثاً، وتهيئة من تم ترقيتهم إلى وظائف جديدة. في حين أن الأغراض طويلة الأجل تركز على تدريب غير المؤهلين مهنياً، وتهيئة المعلمين للحاجات المستقبلية انسجاماً مع المتغيرات في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتعليمية. ولتحقيق ذلك، تتبع استراتيجيات تدريبية مثل الدراسات النظرية، والعملية، وكتابة التقارير، وورش العمل، وذلك من خلال المحاضرات، ودروس الإيضاح في مجموعات، وتنوع المواد التدريبية. ويتم هذه الدورات لفترات مختلفة وفي أوقات مختلفة من العام الدراسي (عالية-١٩٨٣).

٥- الجمهورية اللبنانية:

كان إعداد معلمي المرحلة الابتدائية يتم في معاهد المعلمين لمدة ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة من التعليم. وقد اهتمت كلية التربية بإعداد معلمي المرحلة الثانوية لمدة خمس سنوات بعد التعليم الثانوي. أما فيما يتعلق بمعلمي المرحلة المتوسطة، فقد كان يتم إلحاق أولئك الذين أنهوا برامج الدراسة لمعاهد إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ببرامج تكميلية، تتيح لهم التدريس في المرحلة المذكورة إضافة إلى إمكانية إلحاقهم بكلية التربية في الجامعة لمدة خمس سنوات.

٦- ليبيا:

لقد أنشئت معاهد المعلمين والمعلمين الحديثة في العام الدراسي ١٩٦٨/
١٩٦٩ لتحل محل معاهد المعلمين والمعلمات التي سبق وأن أنشئت عام ١٩٤٧/

١٩٤٨. وتحددت مدة الدراسة في هذه المعاهد بستين دراستين بعد مستوى الشهادة الإعدادية. وقد واجه هذا النظام مشكلات أدت إلى العدول عنه عام ١٩٧٣/٧٢، حيث استحدثت معاهد للمعلمين مدة الدراسة بها خمس سنوات بعد المرحلة الابتدائية، تمنح خريجها إجازة التدريس العامة في المرحلة الابتدائية. وكان قد أنشأ عام ١٩٥٥/٤٥ معاهد للمعلمين والمعلمات يقبل فيها الطلبة الحاصلون على الشهادة الإعدادية لمدة أربع سنوات في تخصصات اللغة العربية والرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية والتربية الفنية والتربية الرياضية، للتدريس في المرحلة الابتدائية، أو الإعدادية بعد حصولهم على إجازة التدريس الخاصة. أما فيما يتعلق بالمرحلة الإعدادية أو الثانوية فقد تولت كلية التربية في الجامعة الليبية إعداد المعلمين إضافة إلى الاستعانة بخريجي الكليات الأخرى في الجامعة لتزويد النظام التربوي بعد تأهيلهم تربوياً.

٧- جمهورية مصر العربية:

لقد كانت مصر رائدة في إعداد المعلمين، وذلك لأنها كانت ومنذ البداية تؤمن بأن نجاحهم في تأدية المهمات المناطة بهم يعتمد على نوع الإعداد المهني الذي يتلقونه. ولقد استخدم المصريون تعبيرات المعلم الناجح، والسمات الشخصية، والشباب الانفعالي، والاتزان النفسي... الخ وهي دلالة يستشف منها الريادة في إعداد المعلمين وفق نظم متقدمة. ومهما اختلفت نظم الإعداد في مصر فقد نوه إلى أنها تشمل ثلاثة جوانب رئيسية هي، الإعداد الثقافي العام، والأساس الأكاديمي التخصصي، والأساس المهني الذي يتعلق بأصول مهنة التدريس. ولذلك فقد كان علم النفس التربوي والاجتماعي وسيكولوجية

النمو وأصول التربية وطرائق التدريس والتربية المقارنة، كلها وشائج ضرورية للإعداد المهني لمعلمي مصر. وعلى الدوام كانت مصر سابقة في تطوير إعداد المعلمين، ففي عام ١٩٦٧، قرر المؤتمر النوصي للدراسات التربوية، وإعداد المعلمين الذي انعقد في جامعة عين شمس، أن يكون إعداد معلم المرحلة الابتدائية في إطار التعليم الجامعي، لمدة لا تقل عن ثلاث سنوات بعد المرحلة الثانوية، وذلك اعتباراً من عام ١٩٧٢. أما فيما يتعلق بمعلمي المرحلة الإعدادية والثانوية، فقد تولت مسؤولية ذلك معاهد عالية تتبع وزارة التعليم العالي، وكليات التربية في الجامعات المصرية. وقد اتبع كل من نظامي الإعداد للمعلمين، وهما نظام الإعداد التتابعي الذي يقوم على أساس إعداد الطالب أكاديمياً في الكليات مجموع سني الدراسة أربع سنوات للجانب الأكاديمي وسنة خامسة للجانب المهني. وفي النظام التكاملي كان يتم إعداد المعلمين في كليات التربية على أساس تكامل الإعداد الأكاديمي والمهني، لمدة أربع سنوات بعد مستوى الثانوية العامة وذلك في مختلف جامعات البلاد. أما فيما يتعلق بإعداد معلمي التعليم الثانوي الفني، فقد تولت كلية المعلمين الصناعية (التي أخذت مكان المعهد العالي الصناعي في المطرية) مهمة إعداد المهندسين كمعلمين في المدارس الصناعية والمعاهد الفنية. وفي العام ١٩٧٢/١٩٧٣ تحولت الكلية إلى كلية التكنولوجيا والتربية، ورغم إلحاقها بجامعة حلوان عام ١٩٧٦/٧٥ إلا أنها بقيت تهدف فيما تهدف إلى تخريج معلمين لنظام التعليم الفني والمهني الصناعي في مصر، إضافة إلى أن خريجيها/مهندسون في تخصصاتهم الفنية (معهد الورقة أحد خريجي الكلية المذكورة).

٨- المغرب:

كما هو الحال في بقية الدول العربية، يتم إعداد معلمي المرحلة الابتدائية خارج النطاق الجامعي، في حين أن إعداد معلمي المرحلة الثانوية هو من اختصاص كليتي العلوم والآداب في المستوى الجامعي. ويضم نفس المستوى في الكليتين المذكورتين نمطين من التأهيل للمعلمين. إذ تمتد الأول لستين دراسيتين حيث يتم تأهيل معلمي المرحلة المتوسطة، والنمط الثاني يمتد إلى أربع سنوات لتغطية بعض من احتياجات المرحلة الثانوية سالفة الذكر من الكوادر التدريسية. وفيما بعد عام ١٩٦٨ تم إنشاء شعب تربوية لتأهيل المعلمين للتدريس في المرحلة الثانوية، وذلك من خلال إضافة هذه الشعب لبعض المدارس الثانوية الكبيرة في البلاد.

٩- اليمن:

تعكس التجربة اليمنية أنماط مختلفة لإعداد المعلمين تشبه إلى حد كبير تنوع درجات الحرارة وتباينات الطقس في ذلك القطر وفي آن واحد أيضا. ففي شمال اليمن (الموحد حاليا)، كانت معاهد المعلمات الأولية (أو الإعدادية) تقبل الطالبات من الحاصلات على الابتدائية لمدة ثلاث سنوات حتى نيل دبلوم المعلمات، الذي يعادل الشهادة الإعدادية العامة، وذلك للتدريس في المرحلة الابتدائية. وكان هناك معاهد مشابهة للمعلمين، إلا أن قرارا بإلغاء التجريتين قد نفذ اعتبارا من عام ١٩٦٩/٦٨، وذلك لاقتناع المسؤولين أن خريجي هذا النمط

من المعاهد (غير الناضجين في العمر)، لا يتمكنون من تحمل أعباء التعليم التي ينوء عن حملها الراشدون. وفيما يتعلق بإعداد معلمي المرحلة المتوسطة، كانت هناك معاهد لإعداد المعلمين في المرحلة الثانوية بفرعها العلمي والأدبي إضافة إلى ما يقدم فيها من موضوعات تربية. إلا أن هذه التجربة كانت محدودة في تطبيقها، وفي توزيعها الجغرافي. وفي العام الدراسي ١٩٦٩/ ١٩٧٠ أنشئت كليتان جامعتان، إحداهما للتربية، حيث بدأت الدراسة فيها في العام ٧٠/ ١٩٧١. وكان الهدف حينذاك هو إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية، حيث كان يقبل في هذه الكلية الطلبة والطالبات من الحاصلين على شهادة الثانوية العامة، أو دبلوم معهد المعلمين، أو المعلمات المذكورين آنفا لمدة أربع سنوات دراسية. وعلى الرغم من ذلك فقد استمر الشطر الشمالي من اليمن في اعتماده على الكوادر التدريسية لمختلف مراحل التعليم من الدول العربية الشقيقة.

أما في الشطر الجنوبي لليمن، وعلى الرغم من أن مدرسة لمعلمي المرحلة الابتدائية، كانت قد أنشئت مبكرا في عام ١٨٥٠، إلا أن هذا الشطر بقي حتى منتصف القرن العشرين، دون أية مؤسسات لتأهيل المعلمين. وقد اقتصر إعداد المعلمين على بداية كانت عام ١٩٥٢، حيث اعتمدت صفوف ثانوية للبنين والبنات، وسميت حينذاك بكلية عدن، وكلية البنات، إذ كانتا تعدان الطلبة لمستوى الثانوية (المستوى العادي في جامعة لندن O-Level). أما الدار الخاصة بإعداد المعلمين التي أنشئت في عام ١٩٥٧، وسميت باسم مركز تدريب المعلمين التي أنشئت في عام ١٩٥٧، وسميت باسم مركز تدريب المعلمين التي

أنشئت في عام ١٩٥٧، وسميت باسم مركز تدريب المعلمين فقد تبعتها إنشاء مركز لتدريب المعلمات في عام ١٩٦١ حيث كانت كل هذه المحاولات المتتابعة، تسعى لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية. وعلى الرغم من أن البلاد بقيت تعتمد على المعلمين الوافدين من الدول العربية الشقيقة، إلا أنها بدأت مع تسليم الحكومة الوطنية لشؤون البلاد عام ١٩٦٧ حين لقي التأهيل الأكاديمي والمسلكي للمعلمين تباشر العناية به. وفي السبعينيات، وبمعاونة منظمات دولية، تم وضع اللبنة الأساسية لإعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية في معاهد مدة الدراسة فيها سنتين بعد مستوى الثانوية، واختصت البرامج الجامعية بإعداد معلمي المرحلة الثانوية.

١٠- اللاجئون الفلسطينيون في الضفة الغربية وقطاع غزة والدول المضيفة:

جاء في كتاب أعدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٧) لتفعيل الدور الذي تقوم به الأنروا في تقديم خدمات التعليم لأبناء اللاجئين الفلسطينيين في الضفة الغربية وقطاع غزة، عمدت الأنروا إلى إنشاء معهد التربية، بهدف تأهيل المعلمين لمرحلي التعليم الابتدائية والإعدادية. والمعهد المذكور يمثل في إنشائه وتفعيل دوره، استجابة عملية لما نادى به المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، واليونسكو لجعل برنامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة إجرائيا. وقد اعتمد المعهد المذكور تدريبه للمعلمين المنحى متعدد الوسائط، كنسق يستهدف تدريب المعلمين وهم في مواقع عملهم وبيوتهم،

باستخدام وسائل متعددة. وكان ذلك يطلب تحديد أهداف التدريب، وتوظيف الموارد بأقصى كفاية، وأقل كلفة ممكنة، وتخطيط وتنفيذ وتقييم برامج التدريب. وارتكزت فلسفة المقترح على الطرائق المباشرة في التدريب، كالحلقات الدراسية والزيارات التوجيهية والبحوث الإجرائية، والطرائق غير المباشرة، كالدراسة الذاتية بمختلف وسائلها. ويمضي أكثر من ثلاثة عقود على إنشاء المعهد، فقد قدم وما زال يقدم خدمات تربوية جلية في تدريب المعلمين الفلسطينيين، وساعد من خلال نواتج برامج على تعزيز الهوية الثقافية للفلسطينيين، منطلقا في ذلك من أسس علمية وتربوية ونفسية، تتساوى مع حاجات الفئات المستهدفة من المعلمين، على الرغم من تواجدهم في خمسة أقطار عربية مختلفة. وقد أشير إلى إيجابية هذه التجربة، تبعها استجابة المعهد لتقديم خدمات، بناء على طلبات من أقطار عربية منها: الأردن، والسودان، واليمن، والبحرين، وسلطنة عمان، والسعودية، والإمارات، والعراق، وسوريا، ولبنان، وذلك بالتعاون مع منظمات دولية مثل اليونسكو، واليونسيف، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، حيث تم كل ذلك من خلال وحدة خارجية ألحقت بالمعهد المذكور باسم وحدة اليونسكو للخدمات الخارجية. ولقد امتاز المنحى متعدد الوسائط في تدريب المعلمين بتنظيمه للبرامج التدريبية من خلال اشتقاق أهداف التدريب، وفق الحاجات الحقيقية للمعلمين، بشمولية وتكامل واستمرار وتنوع ومرونة وانفتاح، لمواكبة المتغيرات والمستجدات، في مجال تدريب المعلمين، وتقييم أدائهم ليكون المنحى بذلك قد جسر الهوة بين النظرية والتطبيق.

وفي دراسة لأثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين المقدم في وكالة الغوث في الضفة الغربية، فيما يتعلق بالكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين من وجهة نظرهم، توصل الهودلي (١٩٩٧، ص ص ٧٧-٧٨) إلى جملة من التوصيات منها:

- ١- ضرورة استمرارية برنامج التأهيل المذكور، لإكساب الفئة المستهدفة تلك الكفايات التعليمية، في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقييم.
- ٢- ضرورة الأخذ بعين الاعتبار، اعتماد أسلوب المشاركة في التقييم، من وجهة نظر المشاركين، عند تقييم أدائهم، وذلك من أجل زيادة صدق التقييم.

١١- الأردن:

لقد واجه الأردن في بداية الخمسينيات واحدة من أهم المشكلات التربوية، وهي انخفاض المستوى المهني للمعلمين، كمشكلة مورثة نتيجة لعدم وجود نظام لإعدادهم. وتعود عملية إعداد المعلمين إلى عام ١٩٥١، وفي دليل لكلليات المجتمع، أعدته وزارة التربية والتعليم (١٩٨١)، اتضح أنه حينما افتتح أول صف لإعداد المعلمين، لمدة سنة واحدة في مدرسة كلية الحسين في عمان. واستجابة للحاجة إلى أعداد كبيرة من المعلمين والمعلمات المؤهلين، فقد تم في الخمسينيات، إنشاء ستة معاهد في الأردن بصفتيه، وتبع ذلك افتتاح ستة معاهد للمعلمات في عام ١٩٦٤. أما في السبعينيات فقد عززت عملية إعداد المعلمين، بافتتاح خمسة معاهد أخرى. ومع دخول القطاع الخاص ميدان إعداد المعلمين،

وصل عددهما في عام ١٩٨٠ إلى اثني عشر معهدا، حيث تبع ذلك ستة معاهد أخرى، وكل ذلك في مجال إعداد المعلمين قبل الخدمة حيث تم توفير كوادرات تعليمية مؤهلة في وقت قصير نسبيا.

وفي كل الظروف كانت الغاية من إعداد المعلمين كما هو موضح أعلاه، لتأهيل معلمين يحملون إجازة ممارسة المهنة لرياض الأطفال والمدارس الابتدائية، من خلال إعدادهم لمدة سنتين دراسيتين، بعد الثانوية العامة في المعاهد المذكورة آنفا، وذلك انسجاما مع قانون التربية رقم ١٧ لسنة ١٩٦٤. أما فيما يتعلق بمعلمي المرحلة الثانوية، فقد اشترط القانون المذكور وجوب حصولهم على الشهادة الجامعية في التخصص إضافة إلى التأهيل التربوي.

وانسجاما مع توصيات مؤتمر التطوير التربوي عام ١٩٨٧، تم تبني خطة شاملة لتنمية كفايات المعلمين أكاديميا وفنيا، من أجل مواكبة التطورات في مجال إعدادهم وذلك من خلال مسارين متكاملين، هما التأهيل والتدريب التربويين كما يلي:

١- التأهيل التربوي:

استنادا إلى المادة رقم (٢١) من قانون التربية والتعليم (٣) لسنة ١٩٩٤، فقد تبنت وزارة التربية والتعليم الأردنية عملية تأهيل المعلمين من حملة دبلوم كلية المجتمع أو ما يعادلها، للحصول على الدرجة الجامعية، كإجازة تمكنهم من العمل في مرحلة التعليم الأساسية. أما فيما يتعلق في معلمي المرحلة الثانوية، فقد اعتمدت درجة الدبلوم في التربية بعد الشهادة الجامعية الأولى، كإجازة تعليمية لمعلمي هذه المرحلة. وقد أصبح الالتزام بذلك أمر لا مفر منه،

لمؤسسات التعليم العامة والخاصة. ورغم الصعوبات التي واجهت هذه العملية تخطيطاً وتنفيذاً، إلا أنها اعتبرت توجهاً إيجابياً لرفع سوية التعليم.

٢- التدريب التربوي:

بهدف إحداث نقلة نوعية تمكن المعلمين من التمكن من تلك المهارات الضرورية لهم، تعميقاً لفلسفة التطوير التربوي، ولتغير إيجابي في اتجاهات المعلمين نحو عملية التعليم والتعلم، ذكر حياصات (١٩٩٧)، أن مديرية التدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم، سعت إلى تدريب تربوي للمعلمين، يرتبط بمحاجاتهم الفعلية، فيما يتعلق بتطبيق المناهج والكتب المدرسية الجديدة، وذلك من خلال تنفيذ برامج تدريبية للمعلمين، اتصفت بالمرونة، والشمول، والتجديد، والوظيفية. وعلى الرغم من أن هذه البرامج التدريبية، قد بدأت بشكل تجريبي، وواجهت صعوبات متنوعة، تمثلت في المواد التدريبية والمدرسين وسلبية القناعات والاتجاهات للفئات المستهدفة، علاوة على مشكلات مادية وبشرية، إلا أن هذه البرامج كانت موفقة في تحقيق التاجات التدريبية المنشودة.

وفي دراسة استهدفت التعرف على درجة فعالية برنامج تأهيل المعلمين فيما يتعلق بتحسين ممارساتهم التعليمية خلص ديرانى (١٩٩٧)، ص ٢٢-٣٥ إلى أن برنامج التأهيل للجامعيين في كلية العلوم التربوية التابعة للجامعة الأردنية، أسهم بدرجة عالية في تحسين الممارسات التعليمية للمعلمين. وأوضح أن المجالات التي تحسنت فيها ممارسات المعلمين هي: التدريس الصفّي، وإدارة الصف وحفظ النظام، وتحسين العلاقة مع الطلبة، وتحسين العلاقة مع الزملاء.

وقد أشار الباحث إلى عدم تحسن فهم الدارسين للنظام التربوي في الأردن، وركز على ضرورة ملائمة برامج التأهيل التربوي، بطريقة تعامل فيها مع التغير المستمر في حاجات المعلمين والنظريات التربوية، وطرائق وأساليب التدريس، انسجاما مع متطلبات التطوير التربوي.

وعلى الرغم من المعوقات الفنية والبشرية والمادية لبرامج تدريب المعلمين وإعدادهم أثناء الخدمة في الأردن، فقد خلصت دراسة تقويمية لها أعدها حسن (٢٠٠٠)، بأن هناك تحسن في الممارسات التعليمية للمعلمين في مجالات أساليب التدريس، والمادة الأكاديمية، نتيجة التحاقهم ببرنامجي إعداد المعلمين وتأهيلهم أثناء الخدمة، إلا أنه ما زال هناك انخفاض في مقدار تأثيرهم بتوجهات فلسفة التطوير التربوي، المتعلقة بالقدرة على تنمية تفكير الطلبة، والتعامل مع الفروق الفردية، والإعداد للحياة العملية. وفيما يتعلق بالمعلمين الذين التحقوا ببرنامجي إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات وتدريبهم أثناء الخدمة، جاءت نتائج المقابلات وتحليل المشاهدات الصفية، لتؤكد أن هناك تحسنا في الممارسات التعليمية، لمجالات المادة الأكاديمية، والتخطيط التدريسي، وأساليب التدريس، وتقويم التعلم، والعلاقات بين المعلمين والطلبة، حيث احتلت مركزا متقدما في أولويات المعلمين بدلا من الاقتصار على الاهتمام بالمادة التعليمية، وكذلك النمو المهني للمعلمين. وفي معرض توصيات الدراسة التقويمية المذكورة، أشير إلى ضرورة تحديد أهداف مفصلة وواضحة لبرامج التدريب والتأهيل، لتشكل موجّهات تصميمية وتنفيذية وتقويمية لتلك البرامج، مع التركيز على المهارات العملية والاتجاهات المهنية المرغوبة. وفيما يتعلق بأساليب التدريس، أوصي

بضرورة إكساب المعلمين المهارات المرتبطة بالأنشطة التعليمية، وتوجيههم نحو استخدام الأساليب التدريسية أكثر من أسلوب المحاضرة التقليدي. أما أساليب التقويم فقد أشير إلى ضرورة متابعة تأدية المعلم لمهامه المناطة به ميدانياً، وبيان مدى تقدمه في اكتساب المهارات الضرورية، والسعي باستمرار، لتحسين معارفه وممارساته.

الأعداد أثناء الخدمة (النموذج):

يقصد بهذا النمط من الإعداد، تلك الفعاليات المنتظمة وغير المنتظمة، الهادفة إلى تحسين معارف المعلمين، وتطوير مهاراتهم، من أجل زيادة فاعليتهم في إنجاز المهام المناطة بهم.

والنظم التربوية مطالبة باستمرار بتلبية الحاجات المتغيرة لها، الناجمة عن التحديات المختلفة، ويمثل المعلمون أحد أهم موضوعات الإصلاح والتغيير. وطالما إن التركيز على عمليات إعداد المعلمين أثناء الخدمة، فإن تسليط الضوء على نماذج الإعداد أثناء الخدمة، ييسر للمتتبع لهذه القضية، اختيار المسار الأنسب لعملية التدريب المنشودة.

والنماذج المتعددة لإعداد المعلمين أثناء الخدمة، تباين في مسمياتها تبعاً للجهة التي تتبنى موضوع الإعداد. ففي ورقة عمل حول الإعداد أثناء الخدمة للمعلمين، (عمر الشيخ -**) في ورقة عمل قدمت لمؤتمر في الرباط (غير منشورة، وغير مؤرخة) أوضح هذه النماذج بمستوياتها المختلفة، مثل الإعداد على مستوى المدرسة، وعلى مستوى المنطقة، على مستوى القطر، على المستوى

المركزي أو اللامركزي أو المنسق مركزيا)، أو حسب طبيعة الإعداد. وحين نقول نموذجاً شاملاً، فإن ذلك يعني الإعداد الكلي للمعلم، بشقيه الأكاديمي والتربوي، أو جزئياً فيما يتعلق بمهمة معينة، كإدارة الصف. وقد يكون إعداداً عاماً، من خلال التركيز على الجانب الثقافي لمهنية المعلم، تزويده بالمعارف التربوية العلمية، أو أدائياً، ويقصد بذلك تبني تجديد تربوي، ويتم تنفيذه كما يراد له (مثل اعتماد منهاج جديد، أو تغطية جديدة).

وهنا يجيء السؤال الأول الذي يطرح نفسه: ما هو الدور المطلوب من المعلم ليتم تحديد نموذج الإعداد المناسب؛ لتحقيق هذا الدور، بالشكل الذي يجب، ليكون معلماً ذا فاعلية، يؤدي عمله إلى مخرجات مقبولة، يتقن مجموعة من المهارات الأكاديمية والسلوكية، ترتبط بالأداء المنشود، ووظيفته، وقابلة للتحقيق. فقد نقول إنه معلم مهني (عُترف)، ثاقب البصر، (قادر على التعامل مع مختلف الأوضاع وتوليد الحلول الملائمة)، وقد نقول إنه عامل ماهر حذق التعليم بتكرار الممارسة دون رؤية أو تفكير. إن تحديد ماهيته كمعلم، هي التي تفرض لدينا مفهوماً عنه، سيؤدي بالتالي إلى تحديد النموذج المناسب لإعدادده، ومن ثم يتم بناء ذلك النموذج إطاراً ومحتوى وفعاليات، ليصار إلى تطوير الجانب التخطيطي، وفق تنفيذ ملائم، وتقويم فعال، إلى نتائج سلوكية تنعكس إيجابياتها على تحقيق تعلم فعال للمعلمين.

أما السؤال الثاني فهو: ما الذي يحتاج إليه المعلم؟ ماذا يحتاج، ومن أين يمكن له أن يحقق حاجاته، وهو أمر منوط بدوره المطلوب منه، والذي يتطلب تدريبه. فهل يحتاج إلى المعرفة، أم التفكير، أم كليهما؟ وإذا كانت حاجته

للمعرفة، فهل هي معرفة بالموضوع الذي يدرسه، أم معرفة تتعلق (بالبيداغوجية)، أم معرفة تتعلق بالأصول التربوية حول مبادئ التعليم والتعلم وإدارة الصف؟ أم يحتاج إلى كل هذه الأمور، أم إلى بعضها. ومهما تكن المعرفة، التي يحتاجها، فلاي غرض سيوظفها، فهل هو التطبيق، أم التبرير، أم التنوير، أم التحويل، أم الإنتاج لتصميم المواقف، أم البيئات التعليمية، أو تحقيق غاية متوخاة؟ ثم أي نوع من التفكير يحتاج؟ فهل هو تفكير علمي، أم فني، أم عملي، أم ماذا؟ ثم ما هي تلك المصادر التي يتوجب عليه التفاعل معها للوصول إلى المعرفة والتفكير، أحدهما أو كليهما؟ فهل هي التعليم في الصف؟ أم محاكاة لمواقف صفية؟ أم دراسة ذاتية؟ أم زمالة مع معلم حاذق ليتلمذ على يديه؟

والسؤال الثالث هو: كيف يكتسب المعلمون ما يحتاجون إليه من معرفة أو تفكير أو كليهما؟ هل اكتساب المعرفة سيزيد فاعلية المعلم في التعليم، وهل تنطور القدرة على التعليم عند مختلف المعلمين بنفس الكيفية؟ أم إن هناك عوامل تحد من هذه النتيجة عند البعض منهم، فيكون نموها مختلفا عند هذا أو ذاك. إذا كان الأمر كذلك، إذن هنالك عوامل يلزم التحكم بها، من أجل تحسين نتيجة الإعداد والتدريب الموجه لأفراد يتباينون في قدراتهم وخلفياتهم العلمية. ولذلك كيف تحفزهم على تطوير هذه القدرات، وكيف تصل بالمعلم إلى المستوى الذي يمكنه من ضبط إداركاته وسلوكياته، فيكتسب الاستقلالية والثقة لتصل إلى ما تريد. وبجمل القول، إن الأسئلة الثلاثة الواردة آنفا تتداخل معا، لتحديد النموذج الملائم لإعداد المعلمين أثناء الخدمة، وما ينطوي عليه هذا

النموذج من عمليات. ولكن هنالك اعتبارات (إبستمولوجية) تتعلق بطبيعة المعرفة، وكيفية اكتسابها، وخصوصا ما يتعلق منها بإعداد المعلم، لذلك، فإن نماذج الإعداد تختلف من وقت لآخر، ومن مجموعة لأخرى، وحتى في البلد الواحد أحيانا.

نماذج على المستوى المركزي:

قد تكون هذه البرامج لجميع المعلمين في القطر الواحد أو إلى فئات معينة، وقد تكون شاملة أو جزئية أو عامة أو أدائية في طبيعتها. ومن هذه النماذج:

١ - نموذج تأهيل المعلمين:

طبق وما يزال يطبق في العديد من الدول، وخصوصا حديثة العهد منها بتطوير النظم التربوية، وذلك في حالة الطلب المتزايد على التعليم، ويتم استخدام هذا النمط من التدريب؛ لأولئك الذين تنقصهم الخبرة والإعداد الثقافي العام، وغير الناضجين (المؤهلين) من المعلمين حديثي العهد بالتعليم وصغار السن منهم. وفي حالة ارتفاع الأصوات لتطوير التعليم، لا يتم الاستغناء عن غير المؤهلين واستبدالهم، وإنما يتم تدريبهم. ويفترض هذا النموذج ضرورة امتلاك الحد الأدنى من المعرفة الأكاديمية في الموضوعات المدرسية، كما يفترض أن اكتساب المعلم لمعرفة تربوية عامة، ومعرفة تربوية خاصة، ليتحول كليهما إلى سلوك ممارس، ولهذا البرنامج نتائجه بشرط وجود

المتابعة الجيدة، ويمكن أن تقوم به بعض المدارس أو المعاهد المتخصصة في إعداد المعلمين، ويمكن لكليات -التربية- جزئياً أن تساهم في ذلك من خلال الدراسة المسائية. وأفضل مثال على هذا المنحى؛ هو ما قام به معهد إعداد المعلمين التابع للأنروا/اليونسكو، لمستويات مختلفة من معلمي الوكالة. وكذلك ما قامت به وزارة التربية والتعليم الأردنية، من تأهيل لحملة الثانوية من المعلمين بالتعاون مع جهات مختلفة. ولذلك نجد أن معهد الوكالة ووزارة التربية اعتماداً استخدام المنحى متعدد الوسائط لتحقيق غاياتهما في تأهيل المعلمين من أجل تحسين اتجاهات المعلمين المشاركين وتحسين سلوكياتهم التعليمية في المواقف التعليمية.

٢- برامج الإعداد الإثرائية:

يتعامل مع الحاجات المهنية للمعلمين، اعتماداً على أسلوب تحديد الحاجات في القطر أو المنطقة، وفي ضوء الحاجات يخطط برنامج الإعداد الإثرائي، وقد تكون الأنشطة على شكل محاضرات، أو لجان، أو مشاغل تربوية، أو بحث إجرائي، أو تجريب صفّي، أو دراسة حالة. وكما هو مبين فالأنشطة مختلفة ويقوم عليها خبراء بالتعاون من كل أصحاب العلاقة من أجل إنجاح البرنامج، وتحقيق الأهداف المنشودة. والأثر الذي يحدّثه البرنامج يتوقف على طبيعة الأنشطة، وعلى مدى استجابتها لحاجات المعلمين وقبولهم لها، وانهمالهم في تنفيذها.

٣- نموذج المنهاج كأداة:

كما هو معلوم، فإن نجاح أي لنجاح منهاج يعتمد على خصائصه، وعلى تفهم المعلمين لهذه الخصائص، والأدوات والفلسفة التي يقوم عليها، علاوة على المناخ التعليمي لتنفيذ ذلك. المنهاج والتدريب للمعلمين في هذا السياق، معني بتفهمهم لخصائص المنهاج، وتنفيذه وفق أسس جديدة، ليصبح بذلك المنهاج وسيلة لتغير المعلم، الذي يعتبر أداة التغير لما سيتعلمه الطلبة. وقد حدث مثل هذا الأمر، بعد إطلاق القمر الصناعي الروسي (سبوتنيك) الذي هدد التفوق الأمريكي، ثم نقل من أمريكا إلى دول أخرى. ويتم التدريب خلال الإجازات الصيفية من خلال الخبراء والجامعات، وتكون مادة التدريب هي موضوع المنهاج، ويقومون بتدريباته وأنشطته ويجيبون على أسئلة ويحلون مسأله، ويستخدمون بوضوح طرق الاستقصاء الرياضي والمناحي الأخرى، ليكون ذلك مقدمة للكيفية التي سيتعلمون بها طلبتهم لاحقاً. وعلى الرغم من أهمية مثل هذا النمط، إلا أن التربويون لديهم عليه بعض التحفظات، من زاوية أن تغير المعلم، يجب ان يكون داخلياً وإن كانت حوافزه خارجية، علاوة على الشك في مدى فاعلية الإدارة المدرسية في المتابعة لما لذلك من أثر على النتائج.

٤- نموذج التدريب المهني على الكفايات:

يقوم هذا النموذج على مبدأ إتقان المعلم للمهارات والممارسات. ومنها على سبيل المثال قدرته على زيادة انهماك الطلبة في التعليم، أو استغلال وقت التعلم، وطرح الأسئلة، وتوفير التغذية الراجعة المناسبة، والأنشطة في

ضوء التغذية الراجعة، وتوفير مناخ صفي ملائم. والنموذج المذكور يعتبر المعلم فني يمتلك مهارات، ويقوم بتوظيفها في المواقف التعليمية. والعمليّة الرئيسية في هذا النموذج، هي التدريب المصغر للمعلمين، حيث يتم فيها قيام المعلم بعرض الدرس أو المهارة أمام مجموعة صغيرة، وتقدم له تغذية راجعة بعد التأدية، وتكرر المحاولة حتى يتم التمكن من خدمة المهارة. وزمن المحاولة محدودة بخمس دقائق، بوجود خمسة طلاب مثلا، ومجموعة من زملاء المعلم الذين يساعدونه في تقييم أدائه، وهو بالتالي أسلوب يتضمن التقييم الذاتي، وتقييم الأقران معا يشكّلان التقييم الشخصي. ورغم رواج هذا النموذج في الخمسينيات والستينيات، إلا أن استخدامه انحسر في نهاية السبعينيات، والسبب أن تبسيط الموقف التعليمي بهذا الشكل، تنظر إليه على أنه عمل آلي، وكأن كل المواقف التعليمية متشابهة من وجهة نظر النموذج، إلا أن واقع التعليم ليس كذلك في مختلف المواقف. وهناك سبب آخر هو عدم الاتفاق على قائمة الكفايات، إضافة إلى عدم الاقتناع بالأثر الذي يتركه مثل هذا النمط على المعلم، ومن ثم على المتعلمين لاحقا. ومؤخرا تم التفكير في تطوير النموذج، من خلال تطويره لمواقف تعليمية مختلفة، وهو الأمر الذي يعني اقتناع الكثيرين بأهميته رغم انحساره التدريجي.

نماذج لامركزية في الإعداد للمعلمين:

إن اختلاف هذه النماذج عن تلك المركزية، هي أن الأخيرة تتم على مستوى المدرسة الواحدة، وتنتظر للمعلم كموقلد للسلوك التعليمي الجيد، ويستطيع نقلها منفذ وليس مبادرا للتغيير، ولذلك فهي نماذج تطرح شعارات لعمل المعلم، يطبق مضامينها مثل (المعلم متأمل، المعلم باحث، المعلم مستقصي). وتفترض هذه النماذج أن لكل معلم نظريته الخاصة به في الاستقصاء، رغم اختلاف المعلمين في وعيهم لأبعاد النظريات. فهي وإن كانت واضحة لبعضهم، إلا أنها ليست كذلك للكثيرين. ولذلك ترى هذه النماذج، ضرورة إلمام المعلم بالأبعاد النظرية للأساليب المتبعة، والنظريات المطبقة، ليكون قادرا على إحداث نقلة نوعية في التعليم. وتجيء هذه النماذج لتركز على تطوير قدرة المعلم على كفاءة التعليم وخصوصا للكبار. والنماذج الفرعية للنماذج اللامركزية خمسة وهي:

- ١- نموذج التنمية الموجه ذاتيا.
- ٢- نموذج الملاحظة التقييمية.
- ٣- نموذج التطوير/ التحسين.
- ٤- نموذج التدريب.
- ٥- نموذج الاستقصاء.

ولكل نموذج افتراضاته ومتطلباته النظرية. وهي نماذج متداخلة ولكنها جميعا تشمل النشاطات التالية:

- ١- الإشراف الإكلينيكي: وإشراف الأقران، حيث يقوم بذلك معلم زميل أو مشرف تربوي من خلال الاجتماع مع المعلم المستهدف، يحددان فيه جانباً

من السلوك التعليمي لفحص نتائجه، ويتفقان على ما يتوجب ملاحظته، ويخططان معا لذلك. ثم يقوم المعلم المستهدف بالأداء، ويسجل الطرف الآخر الملاحظات، ثم تبحث الملاحظات فيما بعد للوصول إلى اتفاق. وقد أثبت هذا الأسلوب فعاليته ونجاحه.

ب- مراكز المعلمين: من خلال توفير فرصة للمعلم لتنمية ذاته، من خلال مصادر التعليم المتاحة، والاتصال بالخبراء العاملين في المراكز.

ج- مدارس التنمية: وهذه المدارس كفكرة تنتمي لما نادى به جون ديوي، حول تنمية الفريق أو الزمالة بين العاملين في المدرسة، أو توجيههم نحو الاستقصاء لممارستهم ومشكلاتهم، وفحص أفكارهم التي يتفقون على تجربتها، مما يحول المدرسة إلى خلية عمل إيجابي، وللخبراء والجامعات دور كبير في إنجاح مثل هذه النشاطات.

د- البحث: في هذا النشاط، يقوم المعلم ببحث موجه؛ لتحسين عمله بمجهود ذاتي، ومن خلال مراكز لتطوير التعلم وأحيانا يتم ربط بعض المعلمين مع مراكز ذات علاقة بالبحث التطويرية، حيث يقدم المركز التوجيه والدعم اللازمين، وغالبا ما يقوم على التوجيه خبير أو أستاذ جامعي متخصص.

معلم القدوة

في زمن تتقاذفه عوامل التغيير، تغدو المعرفة وسيلة وغاية. ويشير جاك ديلاور وآخرون (١٩٩٦) وما دام التغيير سمة الحياة، فيصبح لزاما على الفرد أن

ينشد المعرفة ما دام حيا. فإذا كانت هذه الرؤية، تصبح ترجمتها إلى واقع أمر منوط بالمعلمين. وهذا يعني أن الإعداد للحياة في الحاضر، والتعامل مع متطلبات المستقبل يضع على كاهل المعلم عبئا لا يوازيه إلا عظم الآمال والطموحات المعقودة على جيل الغد. فالمستقبل آت بمستجداته وقيمه وتكنولوجيااته، لتضيف مسؤوليات جسيمة على أولئك الذين يضطلعون بمهام إعداد الجيل الجديد. ولذلك تبدو عملية إعداد معلمي الغد، وتحسين مكانتهم والارتقاء بسيكولوجياتهم، وإكسابهم المعارف والمهارات المنشودة، واتصافهم بالخصائص والقدرات المهنية، أمرا لا مفر من السعي لتحقيقه.

وفي معرض حديثها حول خصائص المعلم الملائم لمتطلبات العصر، أوضحت (باربالين-٢٠٠٠) من وجهة نظرها أن المعلم هو الذي:

- ١- يشارك الآخرين في ما يعرف.
- ٢- يشرح بوضوح.
- ٣- يدرب ويوجه التأدية العملية.
- ٤- يجيب على الأسئلة.
- ٥- يعلم كيف يجد الإجابات للأسئلة.
- ٦- يستخدم كافة المصادر.
- ٧- يوضح كيف تعمل الأشياء.
- ٨- يمارس الصبر.
- ٩- يشجع المتعلمين.
- ١٠- لا يتوقف عن المحاولة حتى يحقق النتائج بطريقة أو بأخرى.

١١- يجعل من التعلم متعة.

١٢- يتعلم من طلبته.

١٣- يعتز بالمجازاة طلبته.

وفي تجربة لنولاية بنسلفانيا حول ملامح إعداد المعلمين، للقرن الحادي والعشرين، أشار (هيكوك، ١٩٩٨، ص٦) إلى أن الحد الأدنى للالتحاق ببرامج إعداد للمعلمين يتمثل في ضرورة حصولهم على تقدير تراكمي بمعدل 'ب' في تخصص العلوم أو الفنون بعد قضاء فترة زمنية لثلاثة فصول دراسية. ويتم اختيار هذين الموضوعين لأنهما أكثر ارتباطا بموضوعات الدراسات اللاحقة.

أما المتطلبات اللازم توفرها في معلمي المرحلة الثانوية، فهي الشهادة الجامعية في التخصص، إضافة إلى التأهيل المسلكي لمدة سنة دراسية تعقب الشهادة الجامعية، بشرط أن لا يقل التقدير التراكمي عن معدل 'ب'. علاوة على ذلك هنالك امتحان تأهيل في لا يسمح لمن يجيب عن أقل من ٥٠٪ من أسئلة الالتحاق بقافلة الذين يسعون للعمل كمدرسين. وقد كان في السابق، يسمح فقط للمتفوقين في ذلك الامتحان، بنسبة ٥٪ منها، إلا أن هذا الرقم، ارتفع قيم تتراوح بين ١٦٪-٤٠٪ في تخصصات مختلفة لأولئك المتقدمين للوظائف للعمل كمعلمين. ثم حتى بعد النجاح هنالك دريت بنمطية التلمذة المهنية حيث يتخذ الطابع العملي لتهيئة هؤلاء للعمل كمعلمين.

وفي إطار النظرة الحديثة إلى التعليم، جاء في وثيقة الكارثة والأمل لمتدى الفكر العربي (١٩٩٠)، إلى أن استمرار أوضاع التعليم على ما هي عليه من حيث الكم والنوع، سيؤدي حتما إلى خسارة ثانية إضافة إلى كلفة التعليم

التي أهدرت في إعداد المعلمين، وتمثل هذه الخسارة في الأجور التي ستدفع لهم عند تشغيلهم لاحقاً. وعلاوة على ذلك فإن إشغال هؤلاء الخريجين لوظائف دون تاهيل نوعي، سوف ينعكس سلباً على مستوى الأداء مما يتسبب في تردي الأوضاع الاقتصادية، والمחסار فرص العمل. وإذا حدث ذلك، فإن الأمر لن يؤدي فقط إلى اضطرابات اجتماعية وسياسية، بل ستكون النتائج، أن تعليماً هزياً سيؤدي إلى كارثة محققة. وبدلاً من أن يسهم التعليم من خلال مخرجاته في مجابهة مشكلات التخلف، تصبح هذه المخرجات مشكلة كبرى، ومعقدة تضاف إلى مشكلات الفقر والمرض والبطالة.

ومشهد التشاؤم الموضح أعلاه يتمثل في التخوف من عدم قدرة نظام التعليم على الاستجابة لمتطلبات الغد. فالتحديات التي تواجهه كثيرة، ومتشعبة. والخطورة تكمن في تسارع المعلوماتية، والمستجدات التكنولوجية التي تؤثر في مختلف مناحي الحياة، والإيقاع البطيء لتجاوب نمطية التعليم السائدة حالياً مع متطلبات مواجهة هذه التحديات. والنتيجة بطبيعة الحال ستكون فجوة بين متطلبات المجتمع المتغيرة، وقدرة النظام التعليمي على سد هذه الفجوة من خلال استجابته لتلك المتطلبات. لذلك، فإذا أمكن اعتبار كل ما ذكر أعلاه، يشكل ملمحاً حقيقياً للمشكلة التي نواجهه أو جزء منها، فإن هذا يبرر الاهتمام والتركيز على إعداد المعلم العربي. ولذلك ليلحظ التدهور، ويسعى للإصلاح، وينطلق ليؤدي دوره بإيمان وثقة في ضوء معرفة واضحة للمهام المناطة به، وهو الأمر الذي يشكل مبرراً قوياً للاهتمام بإعداد المعلم العربي.

ولإزاء هذا الأمر ذكر (عمر الشيخ، ١٩٩٩، ص ٩٥): لو كانت مهمات المدرسة التي نريدها للقرن الحادي والعشرين متفقا عليها، إذ يمكن عندئذ الانطلاق من هذه المهمات، وتحليلها واشتقاق الأدوار التي يجب أن يؤديها المعلم، حتى تتمكن المدرسة من تحقيق مهماتها، وتحديد متطلبات هذه الأدوار، والتفكير في الاستراتيجيات والطرائق التي عين على إعداد المعلم بنجاح لتأدية هذه الأدوار.

وفي معرض حديثه عن المدرسة في القرن العشرين، تطرق (الشيخ، ١٩٩٩، ص ٢٦-٢٧) إلى إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، فأشار إلى ما يتوجب عمله لتحقيق الغايات المنشودة. ولذلك فهو يعتبر أن المعلم مرب، وليس معلم مادة، ومطور للمنهاج، وأكثر رعاية لاهتمامات الطلبة، وأكثر تأثيرا في تنمية تفكيرهم. ولذلك تجده يقترح مراجعة برامج إعداد المعلمين، والتحول في هذه البرامج إلى برامج تراعي:

- ((توجيه برامج إعداد المعلمين في الجامعة نحو تطوير قدرة الطلبة على استخدام المعرفة، التربوية والنفسية والاجتماعية في حل المشكلات التعليمية، وصنع القرارات التربوية، ونحو الخبرات العملية، ونحو التفكير الابداعي والمبتكر.
- تأسيس بنى تنظيمية في المدرسة تتيح للمعلمين فرص التعلم من بعضهم بعضا.
- تأسيس شبكات تعليمية تتيح للمعلمين في المدارس المختلفة أن يتبادلوا خبراتهم، وأن تعاونوا معا لتطوير تعليمهم وتعلم طلبتهم.

- إيجاد صيغ تعاونية بين المدارس والجامعات، تتيح للمعلمين الاستفادة من الخبرات الجانعية في حل المشكلات التربوية التي يواجهونها، وفي تطوير أنفسهم)).

وفي إطار النموذج العربي لمدرسة المستقبل كما طرحه منتدى الفكر العربي، وأكد عليه (التربويون العرب في وصيتهم، ٢٠٠٠، ص ص ٤٤-٤٥)، تم تحديد أهداف التعليم التي يمكن أن تهتدي بها نظم التعليم العربية في القرن الحادي والعشرين، أشهر إلى وجوب:

تُمنية الجسم والوجدان والعقل، وغرس الإيمان بالله ورسله والقيم الإنسانية، وغرس الاعتزاز بالعروبة والأمة والوطن والوحدة، وتدريب الفرد على المواطنة والمشاركة المجتمعية السياسية، وغرس قيم وممارسات العمل والإنتاج والإنفاق، وإعداد الإنسان العربي للتكيف مع المستقبل، والمرونة وسرعة الاستجابة، وإعداد الإنسان العربي القادر على صنع المستقبل والابتكار والإبداع، والإسهام في تحقيق التنمية الشاملة وتوطين التكنولوجيا، وتنمية التفكير العقلاني والتعبير عنه بلغة عربية سليمة.

في ضوء ذلك فإن إعداد معلم الغد يتطلب خصائص ينبغي أن تتوافر فيه، ليتمكن من أداء دوره كما يلي:

- ١- التمكن من مادة التخصص، ومسايرة ما يستجد عليها من تطورات.
- ٢- الإلمام بالخصائص النمائية للطلبة، وتفهم معارفهم ودوافعهم المتصلة بالتعلم.

- ٣- اعتماد الطرائق والأساليب التي تيسر تعلم الطلبة وتؤدي إلى تعلم فعال.
- ٤- اتباع وسائل وطرائق التقويم التي يمكن من خلالها تشخيص استعدادات الطلبة وتقييم ما تعلموه.
- ٥- خلق جو ديمقراطي يمكن الطلبة من المناقشة والحوار، وتحسين علاقاتهم مع المعلم، وعو صورة المعلم المستبد.
- ٦- السعي الحثيث للتعلم الذاتي برغبة ذاتية.
- ٧- الاتزان الانفعالي.
- ٨- التمكن من تحقيق التواصل الفعال بين المدرسة والبيئة المحيطة.
- ١٠- الإلمام بمهارات استخدام الحاسب وتطبيقاته في التعليم وجعله أكثر تشويقاً.

ولتحقيق تلك الخصائص والصفات في المعلم العربي وضع (التربويون العرب، ٢٠٠٠، ص ص ٥٧-٥٨) عددا من الموجهات لإعداده وتدريبه كما يلي:

- ١- تمهين التعليم والعمل على إعداد مصفوفة الكفايات اللازمة لإعداد المعلم، للتمكن من القيام بأدواره التربوية والاجتماعية والإنسانية.
- ٢- أن يتم إعداد كل معلمي المدارس والمراحل في الجامعة.
- ٣- أن يعد معلم كل مرحلة من مراحل التعليم؛ إعداداً متخصصاً يتسق مع المرحلة التي يعمل بها.

- ٤- أن يصبح التدريب والتعليم المستمر، وإعادة التدريب للمعلمين أمراً إلزامياً.
- ٥- إدخال الموضوعات الجديدة في المعلوماتية؛ وطرائق استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، وفي مناهج إعداد المعلمين، مع التركيز على التطبيقات المسلكية وأساليب التقويم.
- ٦- تحديد معايير علمية وتربوية وصحية وثقافية، ملائمة لانتقاء المعلمين، وترغيبهم في عملهم، وتحفيزهم لتطوير ذاتهم وخبراتهم.
- ٧- اعتماد سلم رتبي لترقية المعلم وظيفياً، يبنى على ثمره المهني وعطائه الوظيفي، على أن يرتبط ذلك بمخاوف مادية ومعنوية مجزية.
- ٨- توفير الحوافز المادية والمعنوية للمعلم، تكرمها لرسائله التربوية والقومية، وحرصاً على توفير العناصر الكفوءة في مهنة التعليم التي تتوافر لديها الرغبة في التعليم أولاً، والعلمية والتربوية ثانياً.
- ٩- العمل على إنشاء جمعيات ونقابات للمعلمين ذات أهداف تربوية وثقافية واجتماعية؛ تسهم في رفع سوية المعلمين، وزيادة عطائهم وحل مشكلاتهم.

الغائبة:

بالتدقيق في التجارب الدولية والإقليمية والمحلية، تبدو أهمية إعداد المعلمين، سواء أكان ذلك قبل الخدمة، أو أثناءها في قمة الأولويات؟ وفي ضوء التجارب العربية، وانسجاما مع المتغيرات المتلاحقة، فقد حان الوقت لكي يقوم العرب بعملية تقويمية عميقة، لمشروعهم التربوي، بعد أن مضى عليه نصف ونيف من الزمان. ذلك أن التطور الكمي الهائل الذي حققه العرب، على صعيد إعداد المعلمين، لم يحدث ذلك التغير المنشود في أعماق ووجدان الإنسان العربي، إذ أنه ما زال في دائرة الشك. وفي هذا العصر، ورغم أننا لسنا على يقين مما سيكون عليه حال المستقبل الذي نعمل من أجله، فقد أضحت مراجعة العلاقة بين التعليم بمختلف أنماطه من جهة، والمجتمع من جهة أخرى، ومدى قدرة مخرجات هذه الأنماط من التعليم، على الاستجابة لمتطلبات المجتمع في ظلال العولمة، أمرا لا مفر منه. فقانون الصيرورة، يقضي بأن الماضي لا يصبح حاضرا، ولن يغدو ومستقبلا، وذلك خلافا للمستقبل الذي يتحتم عليه أن يصبح حاضرا، وهو ذاته سيؤول إلى ماض لا محالة. ومن نافلة القول، إن ما نحس به من عدم القدرة على مواكبة التكنولوجيا الحديثة، ليس نمطا متávلا في الشخصية العربية، بقدر ما هو ناجم عن ظروف تاريخية واجتماعية وثقافية، وسيؤدي محسارها حتما إلى المحسار المعوقات التي تواجه الأمة.

وتبعاً لذلك، فإن أنماط الإعداد المختلفة للمعلمين العرب، أضحت ضرورة لا مندوحة عنها. وخلاصة القول، يتوجب أن يأخذ إعداد المعلمين عناية كل ذوي العلاقة وصناع القرار. ولزاما علينا أن نولي الإعداد قبل الخدمة

الأهمية اللازمة، ليصبح على مستوى الدراسة الجامعية التي يعقبها تأهيل تربوي لمختلف حلقات التعليم الأساسي والثانوي، وأن يشتمل ذلك التأهيل على تطبيقات عملية. وقد يكون من الحكمة، إخضاع المتقدمين (للعمل كمعلمين) لامتحان خاص يمكنهم من الحصول على إجازة للتعليم (مدتها خمس سنوات)، هو من الاعتبارات الهامة لضمان تعليم جيد للتاجات. وكذلك فإن مطالبهم بتطوير أنفسهم، ومواكبة كل جديد، وتكرار امتحان الإجازة كل خمس سنوات، سيكون ضماناً أكيداً لنواتج تعليمية فضلى، بشرط أن يتزامن ذلك مع إعطاء المعلمين المكانة اللائقة بعظم المسؤوليات المناطة بهم.

وأما جانب الإعداد الآخر، وهو التدريب أثناء الخدمة، فلا بد له أن يكون مستجيباً لحاجات المعلمين، من أجل زيادة فاعليتهم في تأدية مهماتهم، وفقاً للحاجات المتغيرة، استجابة للتغير في متطلبات المهنة، وفلسفة وغايات المؤسسة التربوية، ومواجهة ما يطرأ على المعلمين أنفسهم من تغيرات، أو تلبية لحديثي العهد بالتدريس. ولا ننسى أن التدريب عملية مستمرة، لجسر الهوة بين الواقع والمتوقع، تلبية للحاجات الآنية والمستقبلية، ولتحسين التاجات من خلال استثمار أمثل للموارد.

اللهم أعطنا القوة لنغير ما يمكن تغييره، وامنحنا الشجاعة للتعامل مع ما لا يمكن تغييره، وهب لنا من لذك الحكمة، لنميز بين هذا وذاك، والله المستعان.

مراجع الفصل الرابع

- ١ - منتدى الفكر العربي (١٩٩٠)، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين، مسودة التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي ألكارثة أو الأمل، المؤتمر السنوي السابع للهيئة العامة.
- ٢ - أبو حلو، يعقوب، الخليلي، خليل، سلامة، كايد (١٩٩١)، البحوث والدراسات المتعلقة بالتعليم الأساسي في الأردن، المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي، سلسلة منشورات المركز (٣)، الأردن، صص ٨-١٠.
- ٣ - مرسي، محمد منير (١٩٧٤)، التعليم العام في البلاد العربية، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة.
- ٤ - عالية، كمال يوسف (١٩٨٣)، دراسة حالة عن تدريب العاملين في حقل التربية والتعليم أثناء الخدمة في دولة الكويت، دراسات حول تدريب وإعداد العاملين في التربية في المنطقة العربية، العدد ٢ - حزيران ١٩٨٤، إعداد مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
- ٥ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٧)، إدارة التربية، اجتماع خبراء لدراسة جدوى إمكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين في أثناء الخدمة بالبلاد العربية، التقرير النهائي، القاهرة، جامعة الدول العربية، صص ٧٤-٥١.

- ٦- الهودلي، عبد الجابر إبراهيم (١٩٩٧). أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين المقدم في وكالة الغوث بالضفة الغربية في الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بير زيت، كلية الدراسات العليا، فلسطين.
- ٧- وزارة التربية والتعليم (١٩٨١). دليل كليات المجتمع العامة، وزارة التربية والتعليم، الأردن.
- ٨- حياصات، أحمد (١٩٩٧). التنمية المهنية للمعلمين، التعليم في الأردن واقع وتحديات، مؤسسة عبد الحميد شومان.
- ٩- ديراني، محمد عيد، فعالية برنامج التأهيل التربوي للمعلمين في تحسين ممارستهم التعليمية، مجلة دراسات، تصدر عن عمادة البحث العلمي - الجامعة الأردنية، المجلد ٢٤، العلوم التربوية، العدد ١، آذار ١٩٩٧، ص ٢٢-٣٥.
- ١٠- حسن، محمد (٢٠٠٠). دراسة تقويمية لبرامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة في الأردن، دراسة غير منشورة بعد.
- ١١- الشيخ، عمر (***)، الإحدااد أثناء الخدمة، نماذج وأشكال، الجامعة الأردنية.
- ١٢- جاك ديلور وآخرون (١٩٩٦)، التعليم ذلك الكنز المكنون، تقرير قدمته إلى اليونسكو للجنة دولية معينة بالتربية للقرن الحادي والعشرين، اليونسكو، باريس.
- ١٣- منتدى الفكر العربي، مرجع سابق، ص ٨.

- ١٤- الشيخ، عمر (١٩٩٩)، المعلم الذي نريد للقرن الحادي والعشرين، المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين، مؤسسة عبد الحميد شومان، عمان-الأردن، ص ٩٥.
- ١٥- الشيخ، عمر (١٩٩٩)، المرجع السابق، ص ص ٢٦-٢٧.
- ١٦- التريويون العرب يكتبون وصيتهم، مجلة المعرفة، مجلة شهرية تصدر عن وزارة المعارف السعودية، العدد (٦٤)، ٢٠٠٠، ص ص ٤٤-٤٥.
- ١٧- التريويون العرب يكتبون وصيتهم، المرجع السابق، ص ص ٥٧-٥٨.
- 18- Lehn, Barbara (2000), **What Is a Teacher?** The Millbrook Press, Brookfield, Connecticut, USA.
- 19- **Hickok, Eugene W., TEACHERS -Training of - Government policy -Pennsylvania, Policy Review, Sep/Oct 98 Issue 91, P6.**

الفصل الخامس

المبادئ والأسس العامة لإعداد

المعلمين وتنميتهم

الفصل الخامس

المبادئ والأسس العامة لإعداد المعلمين وتنميتهم

المقدمة:

إن عملية إعداد المعلمين وتنميتهم تحتل أهمية خاصة في العملية التعليمية، وإذا أردنا النجاح لهذه العملية التعليمية في تحقيق أهدافها فيجب أن نركز وقبل أي شيء آخر على المعلم وإعداده الإعداد الذي يليق بالأدوار المستندة إليه، وانطلاقاً من هذه الفلسفة فقد جاءت توصيات المؤتمر التربوي عام (١٩٨٧م) منسجمة ما تقدم فقد تبنت وزارة التربية والتعليم خطة شاملة لتنمية الكفايات الإدائية على الصعيدين، كفاية الأداء الأكاديمي وكفاية الأداء الفني لدى العاملين فيها، ولقد جاءت هذه الخطوة لتواكب المتغيرات المتسارعة في حقل إعداد المعلمين وتنميتهم، بحيث يصبحوا قادرين على تلبية المتطلبات الشاملة التي يشهدها الأردن (لقاء تربوي، ١٩٩٧). وانطلاقاً من المفهوم القائل بأن التدريس فنّاً وليس علماً يرى بعض خبراء التربية بأن فن التدريس هذا لا يمكن اكتسابه بالممارسة والتدريب (د. جابر، ص ٢). فكل فنان يتعلم طرق الأداء من فنان آخر يتخذ موقف التلميذ من المدرس، والعبقري ينمي طريقه الخاصة به ولكننا لا نستطيع أن نتوقع من ملايين المعلمين أن يكونوا عباقرة، (P.woodrring). لذا لا يمكن القول بأن جميع الطلبة المستوفين علمياً يصلحون لكي يكونوا معلمين ناجحين، فيجب أن تتواءم عملية تنمية المعلمين

وإعدادهم مع الاستعداد والرغبة الذاتية لديهم دون إكراه لأي منهم استجابة لقرار أو طمعاً في تحقيق مكسب مادي أو وضع اجتماعي.

ونظراً لتوسط المعلم بين الطفل من ناحية وبين بيئته من ناحية أخرى، فإن دراسة علم النفس التربوي من قبل المعلم سيساهم مساهمة في إعداد المعلمين للقيام بواجبهم على الوجه الأمثل.

لقد اهتم العالم بتدريب وإعداد المعلمين القائم على أساس الكفايات، حيث أصبحت هذه البرامج التدريبية سمة مميزة لمعظم برامج إعداد وتدريب المعلمين في معظم الدول المتطورة تربوياً، ومن أبرزها ملامح التربية الأمريكية المعاصرة (رداح الخطيب ورفاقه، ص ٢٧١).

لقد جاءت هذه البرامج كرد فعل للأساليب التقليدية التي كانت تسود في كليات ومعاهد المعلمين في فترة السبعينات. ويتمثل الأسلوب التقليدي لتدريب المعلمين في اكتسابهم للمعلومات والمعارف النظرية المتعلقة بمهنة التعليم من خلال دراسة مساقات تربوية تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية، أما تدريب المعلمين المبني على أساس الكفايات فيتركز على مفهوم مراده أن أبرز خاصية للمعلم الكفو هي قدرته إلى إتقان كفايات تعليمية مرتبطة بدور المعلم في الموقف التعليمي (رداح الخطيب ورفاقه ص ٢٧١). وعلى الرغم من تبني أنصار تدريب وإعداد المعلمين على أساس الكفايات لهذه البرامج إلا أن هناك انتقاداً لهذه البرامج تمثلت في وجهات النظر التالية:

أولاً: الاتجاه الإنساني:

لقد انتقد العلماء الإنسانون هذه البرامج انتقاداً شديداً بسبب تأثيرها على المعلم والتلاميذ على حد سواء. ويقدم آرثر كور (Arthur ١٩٧٢)، المميزات الإنسانية لبرامج إعداد المعلم بما يلي:

١- إن إعداد المعلم إعداداً جيداً هو عملية شخصية تماماً، وتعتمد على تكوين ونجاح المدرس في تشكيل نظام مناسب من المتغيرات والقيم، يكون الإطار العام لتدريسه.

٢- إن تكوين معلم المستقبل يعني إعداده بصورة جيدة وليست عملية تدريب فرد كيف يدرس فقط.

٣- إن تشكيل معلم المستقبل تشكيلاً ناجحاً يجد جذوره في الأمن الذي يحسه المعلم وفي مدى تقبل المجتمع له.

٤- إن عملية إعداد المعلم يجب أن تؤكد المعاني والقيم أكثر من السلوك.

٥- إن عملية إعداد المعلم يجب أن تركز على تأثيرات المعلم الذاتية مع تأكيد أقل على المعلومات التي تجمع ذاتياً عن عملية التدريس ونتائجها.

ويمكن اعتبار هذه الملاحظات الأنفة الذكر مدخلات أساسية عند وضع البرامج المتعلقة في إعداد المعلمين وتنميتهم.

ثانياً: العلاقة بين السلوك الذي يقوم به المدرس وتحصيل التلاميذ:

ولفهم هذه العلاقة والحكم عليها لابد من وجود علاقة سببية بين سلوك المدرس وتحصيل التلاميذ مع التحكم وضبط العوامل الأخرى. وإن الكثير من

الدراسات أشارت إلى تدني معاملات الارتباط (وسائل إحصائية) وليست ذات دلالة، مما يؤكد بأن سلوك المعلم لا علاقة له بتحصيل التلميذ.

ثالثاً: طرق التدريس في برنامج الأداء:

يحتاج برنامج إعداد المعلم على أساس الأداء إلى طرق قادرة على مساعدة معلمي المستقبل على اكتساب مهارات التدريس، إن مفهوم برنامج الأداء يركز على نتائج التدريب ويترك المجال مفتوحاً أمام اختيار الوسيلة لتدريب المعلم وقد أجريت دراسات مختلفة عن مدى تأثير أساليب الإعداد على تغيير سلوك المعلم وهذه الطرق قد سيطرت على إعداد المعلم لفترات طويلة وما زالت سائدة في مجتمعنا (محمد النجيجي، ص ٢٥٨).

إن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية السريعة لها أثر عميق خاصة في البلاد النامية بشكل عام والعربية منها بشكل خاص، والتي تحاول تشكيل الإنسان وخصوصاً المعلم على أرضها، بحيث يكون متفاعلاً مع بيئته، المرتبط بماضيه المتطلع بثقة إلى مستقبله وذلك لا يتحقق إلا بالتربية وهذا يضع عبئاً ثقيلاً على إعداد المعلم وتنميته لهذا النوع الجديد من التربية مع ما يمتاز به هذا العصر من تفجر المعرفة وسرعة تقدمها، وعملية التفكير وصراع الأفكار والقيم (محمد النجيجي، ص ٢٣٠)، وهذا كله يفرض المزيد من التحديات لمهنة التعليم ويتطلب ارتفاعاً بمستوى إعداد وتصميم البرامج التدريبية للمعلمين.

وظهر تجاوب هذه التغيرات الدولية الهائلة في اتجاهين رئيسين:

الأول: ارتفاع مستوى إعداد المعلم، وعلى المستوى الدولي، فقد أشارت التقارير ذات العلاقة في فرنسا والدانمارك والاتحاد السوفيتي إلى رفع مستوى إعداد المعلم للمدرسة الابتدائية إلى مستوى خريج الجامعة.

الثاني: محاولة ربط وتكامل جميع البرامج والأنظمة التربوية التي تعد للمعلم مستوياته المتنوعة وتخصصاته المختلفة.

لذا فإن هناك شروطا ومواصفات يجب أن تأخذ في عين الاعتبار لتلائم وحجم التحديات السابقة. ومن الممكن تقسيم هذه الشروط والمواصفات إلى داخلية خارجية، فالداخلية منها تتعلق بالسمات الشخصية للمعلم، والتي تمثل في نوعيتها وتكاملها واتزانها مما يؤثر في تكوين الطلبة ونموهم وتوجيههم التوجيه التربوي السليم. والصفة الجسمية والتي تمثل في صفات معلم أساسية كسلامة السمع والنطق والبصر تجعله قادرا على أداء مهمته واحترام طلبته له.

هناك ثلاثة أنواع من المعايير تستخدم لتحديد القدرات والمهارات التي يجب على الطالب (المعلم الجديد) في معاهد إعداد المعلمين أن يكتسبها ويكون مسؤولا عن تحقيقها وهي:

١- معايير خاصة بالمعرفة.

٢- معايير خاصة بالأداء.

٣- معايير خاصة بالنتائج.

فالمعايير الخاصة بالمعرفة تستخدم لتقويم مفاهيمه المعرفية (Cognitive Concepts) والمعايير الخاصة بالأداء تستخدم لتقويم أنواع السلوك التي يستخدمها في التدريس، أما المعايير الخاصة بالنتائج فتستخدم لتقويم قدرته على

التدريس ويتضمن ذلك امتحاناً لمقدار ما حصله التلاميذ الذين درسهم. وبرنامج إعداد المعلم في الوقت الحاضر تركز تركيزاً شديداً على النوعين الثاني والثالث أما الأول فهو هام ولكن ليس بأهمية المعيارين الآخرين.

فلقد أثبتت الأبحاث التجريبية أن المعرفة لا تؤدي بذاتها إلى التطبيق، أي أن صاحب المعرفة ليس من الضروري أن يطبقها ولذا فقد حدثت الفجوة بين المعرفة والتطبيق.

لقد آن الأوان لكي ترتبط المعرفة بالتطبيق في ميدان إعداد المعلم ولم يعد صالحاً من الناحية برنامج إعداد المعلمين على أساس المنظومة المغلقة Closed Loop System واستخدام هذا الأسلوب في إعداد المعلمين يجب أن ينظر إليه من خلال التركيز على عمليات المعالجة الإجرائية التي تتوسط المدخلات والمخرجات للمنظومة المغلقة.

وفي دراسة أعددها هيوك (Hichok. ١٩٩١)، بعنوان المعايير العليا لتدريب وإعداد المعلمين والتي يجب أن توافق عليها كلية التربية في ولاية بنسلفانيا للحصول على الترخيص لممارسة مهنة التدريس وقد اعتبرت هذه الميزة التي يجب على المعلم الحصول عليها أحد المشاكل التي تبعث على القلق لدى ساسة الولاية، ومن المشاكل أيضاً التي حظيت بالاهتمام، الملاحظات أو المقترحات التي أبداها الرئيس بل كليتون لدعم المدرسين مادياً.

لا يوجد عنصر متفرد يضمن نجاح الطلبة أكثر من التميز في التدريس. لا شك أن وجود بنايات مدرسية حديثة ومعدات مناسبة ومقررات دراسية مهماً،

ولكن الأهم من ذلك هي تلك المهارات التي يكرسها المعلم وتخلق حيزاً للتعلم. لقد اكتشفت دائرة التربية في ولاية نيويورك بأن الثاث من معلمها والذين يمتلكون في أغليبيتهم شهادة الماجستير لم يتمكنوا من اجتياز اختبار معاييري (Standard Test) في مواد الإنجليزي والرياضيات والمهارات المنطقية السببية.

واستجابة للانتقاد الشعبي العام فإن المؤسسة الرسمية التربوية في ماسوشتس، قد غيرت المستوى التحصيلي للامتحان الأساسي لترخيص المعلمين وذلك بعد أن أخفق ٥٩٪ من الطلبة فيه.

لقد قرر حاكم ولاية بنسلفانيا مواجهة تدهور الكفاية التعليمية لدى المعلمين، وذلك بإعداد برنامج جدير يركز على معايير واضحة، قابلة للقياس، وصارمة للرجال والنساء الذين سيصبحون معلمين. تماماً، ونتيجة لبرنامج إعداد المعلمين التمهيدي للقرن الواحد والعشرين فإننا نعتقد بأن معلمي بنسلفانيا سيصبحون في القريب العاجل الأكثر تأهيلاً في أمريكا.

وعندما تفحصوا برنامج إعداد المعلمين ومنح التراخيص لمزاولة مهنة التدريس لسنة ١٩٩٦ فقد وجدوا أن هذا النظام يضمن القليل من التأكيد على الكفاية ونوعية التدريس لذا فقد حددوا ستة مواضيع هي في غاية الأهمية:

- ١ - عدد محدود من برامج إعداد المعلمين يحدد معايير وذو معنى للالتحاق بها. وبعبارة أخرى فقد كانت الأبواب مفتوحة للحاصلين على ج+ أو أقل من ذلك للالتحاق بهذه البرامج لكي يصبحوا أساتذة مستقبل.

٢- العديد من برامج إعداد المعلمين قد أضافت عبثاً على الدائرة التربوية من أجل دورات تربوية وذلك على حساب الإعداد الجيد في المواضيع الأكاديمية الأخرى.

٣- تدني مستوى معايير التقييم (التصحيح) فقد اعتبرت العلامة ٧٨٪ للطلبة تعادل A. لذا قد وجد أن العديد من الطلبة الذين يعدون لكي يصبحوا معلمي مدارس ثانوية لم يتلقوا نفس البرامج التي تلقاها زملاؤهم والذين كان تخصصهم الرئيسي التاريخ أو العلوم، فكان لكل تخصص مواد الخاصة به. وفي بنسلفانيا تم اكتشاف أن بعض المرشحين المؤهلين في اللغات الأجنبية لا يستطيعون الدخول في عادية لغة أساسية، تدربوا عليها جيداً لأجل تعليمها للآخرين.

٤- إن العديد من برامج المعلمين تخلو من المعايير المفيدة الناجعة لتحقيق التحصيل الأكاديمي في محتوى المواد التي يتدرب مرشحوهم عليها على تدريبها.

٥- حتى في البرامج العلمية غير الأكاديمية فإن عدداً محدوداً من الدوائر تمتلك الرغبة على تقدير وتأمين معلمها المميزين.

٦- إن اجتياز الامتحان الوطني النموذجي للحصول على شهادة معلم قد تم إعدادها بصورة مسخيفة لا تعكس الجدية اللازمة.

وباختصار فإن معاهد تدريب وإعداد المعلمين كانت تقبل الطلبة بمعدل ج+ أو أقل من ذلك كما كانت الولاية تمنح شهادة ترخيص لمزاولة مهنة التدريس الذين حصلوا على معدل F في امتحانات مزاولة المهنة. يجب أن لا

يتكرر هذا الأمر مطلقاً فقد أكد حاكم الولاية على ذلك، ولذا فإن المعلم الذي يمتلك التميز والإبداع هو القادر على دفع الطلبة نحو الأمتل. وعلى ضوء ما تقدم وحتى يتم الحصول على ترخيص مهنة مزاوله التدريس من الولاية، فعلى كلية التربية أن تلتزم بالمعايير التالية:

١ - قبول المرشحين في برنامج إعداد المعلمين:

تشرط ولاية بنسلفانيا على المرشحين الراغبين الالتحاق ببرامج إعداد المعلم أن يكونوا قد أكملوا وعلى الأقل ثلاثة فصول من برامج الأدب العقلية (Liberal arts) في مستوى الكلية أو ما يعادلها بمعدل ب قبل الالتحاق ببرنامج إعداد المعلم.

٢ - متطلبات مناهج إعداد المعلمين:

على المعلمين (معلمو المدارس الثانوية) استكمال متطلبات نفس البرنامج الذي ينفذه زملاؤهم الذين يريدون الحصول على درجتي البكالوريوس في الأدب أو العلوم في المواضيع الأكاديمية. وعلى المعلم المتوقع إعداده ضمن برنامج إعداد المعلمين أن يحافظ على تحصيله على معدل ب في الحقل الذي ينوي أو تنوي تدريسه.

٣ - تتطلب المعايير الحديثة أيضاً من طلبة التربية اكتساب الخبرات

الصفية ومن البدايات الأولى لتدريبهم:

فنأمل بذلك أن يعطوا الفرصة لتطبيق تدريبهم الأكاديمي في غرفهم الصفية والتي سيقودونها يوماً ما.

٤ - علامات اختبار التأهيل:

لقد بدأو في بنسلفانيا في رفع مستوى علامات اختبار التأهيل من أجل منح الترخيص لمزاولة مهنة التعليم، إذ تم رفع نسبة النجاح من ٥ رتب مئينية إلى ٢٨ رتبة مئينية. ولم يعد هناك فرصة لمنح شهادة معلم للذين يفشلون في إجابة النصف أو أكثر من الأسئلة المطلوبة الإجابة عليها.

٥ - منح شهادة بديلة Alternative certification:

ويتم ذلك عن طريق بناء إرشادات (برامج إرشادية) لتلك المجموعة التي أكملت دراستها الجامعية أو ما بعد الجامعية بتقدير ممتاز واجتازت امتحان مزاولة مهنة التدريس والتي سيسمح لها بالالتحاق ببرامج المبتدئين (من أجل التمرن عليها) في المدارس العامة المعترف بها.

وفي الحقيقة أشارت بعض الدراسات إلى أن المعلمين الذين حصلوا على شهادة مزاولة بديلة كانوا مهرة أكثر من زملائهم الذين زاولوا المهنة بالطرق النظامية. ولقد هاجم هذه البرامج البديلة بعض الناقدين كونها تسمح لأشخاص غير مؤهلين دخول هذه المهنة.

لقد بينت الدراسات بأن المعلمين الذين يمتلكون الإعداد الأكاديمي والمهاري (الأدائي) ذو فعالية أكبر من غيرهم وأن طلبتهم ينجزون المهام الموكلة إليهم بطريقة أفضل.

كما أظهرت دراسة حديثة قام بها كل من (دانييل ودمينك) بأنه يوجد اتصال قوي بين إعداد المعلمين في موضوع تخصصهم والتحصيل الأكاديمي لطلبته.

أما برامج تصميم إعداد وتدريب المعلمين فيجب أن نأخذ في عين الاعتبار الأمور التالية:

١- أن تشمل على وسائل التدريس بصفة عامة وتتناول وسائل التدريس المناسبة للمستوى الصفّي المطلوب بصفة خاصة.

٢- أن يتم إعداد المعلم في مادتين مترابطتين يمكن أن يتخصص في إحداهما إذا أراد الانتقال إلى التدريس بمرحلة أخرى.

٣- أن تعدّه مهنيًا ويشمل ذلك.

أ- معرفة المعلم بطبيعة المتعلم لديه.

ب- اكتساب القدرة على التحليل والتشخيص.

ج- ممارسة عملية في الميدان.

ومن هنا لابد لمعاهد المعلمين من تغيير أهدافها وبرامجها التربوي وأن تدخل ما يسمى بالمقررات المتداخلة (Interdisciplinary Courses) لأن هذه المقررات ستكون الأساس ويتميز البرنامج التدريبي بصورة عامة أثناء الإعداد بالمميزات التالية:

١- أن يكون هناك نموذج للأداء.

٢- أن يحلل هذا النموذج إلى مجموعات من الأهداف السلوكية.

٣- أن تحدد الأنشطة اللازمة لتحقيق كل مجموعة من هذه الأهداف السلوكية.

٤- أن تتنوع طرق التدريس.

٥- أن يكون هناك نظام تدريبي شامل مع مكونات مترابطة مشتركة لتحقيق ممارسة كاملة في نهاية البرنامج.

٦- بناء نظام إشرافي كفء وقادر يستطيع أن يتكيف البرنامج مع الفروق الفردية لكل طالب ويستطيع أن يحقق التغذية الراجعة المستمرة ويستطيع تقويم التعليم في النهاية.

إن البرنامج التدريبي لإعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة يجب أن يصمم بحيث يشمل على ما يلي:

- ١- تحديد المهارات والقيم وأنواع السلوك التي يجب أن يكتسبها المدرس.
- ٢- تحليل هذه المهارات والقيم وأنواع السلوك والتصميم ببرنامج تعليمي مناسب.
- ٣- محاولة الربط بين هذه المهارات والقيم وأنواع السلوك وبين نجاح المعلم في تدريسه.
- ٤- الربط بين نجاح المعلم في تدريسه ومدى تعلم التلاميذ.
- ٥- توافق متطلبات التخرج مع الحاجة التي اقتضت إعداده لها.
- ٦- أن يشمل البرنامج نشاطات عملية تلائم المرحلة العمرية التي سيقوم بتدريسها.

أما الاهتمام بتدريب المعلم أثناء الخدمة فيجب أن يشتمل البرنامج التدريبي على الأمور التالية:

- ١- أن يكون هذا التدريب مستمرا مع التدريب السابق له قبل الخدمة.
- ٢- أن يعرض النقص في برنامج الإعداد الأول.
- ٣- أن يؤدي إلى إكسابه المعلومات والمهارات الجديدة.

- ٤- أن يعرف المدرس كيفية استخدام كل جديد في تطوير ممارساته.
- ٥- أن يكون هذا التدريب في فترات مناسبة للمدرس من الناحية الجسمية والعقلية والوجدانية.
- ٦- أن يكون لنتائج هذا التدريب عائد مادي ونفسي على المدرس.
- ٧- أن يكون وظيفيا وعمليا مستخدماً أسلوب الأداء.

إن الصعوبات التي تواجه إعداد وتدريب المعلمين تشمل عدة مستويات وهي:

- ١- إعداد وتدريب المعلمين أثناء الإعداد.
 - ٢- إعداد وتدريب المعلمين قبل الخدمة.
 - ٣- إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة.
- وتشمل هذه الصعوبات على صعوبات اجتماعية وأسرية وتكنولوجية وغيرها.

ولقد قال أحد التربويين قولا حكيما (اعطني منهاجا سيئا وطالبا سيئا ومعلما جيذا لأعطيك في النهاية طالبا جيذا)، فأجد المشاكل التي تعاني منها برامج التأهيل إنها ما زالت توضع من جهة الخبراء بصرف النظر عن حاجة المعلمين أو الطلبة.

لذا من الضروري بناء برامج تدريبية للمعلمين تلبي حاجاتهم ورغباتهم ما أمكن ولعل الرغبة عند المعلمين تتم عن طريق توفير الحوافز المادية والمعنوية لهم.

وثمة مشكلة أخرى يعاني منها المعلمون ويراجعهم التدريسية أنهم يعيشون معزولين عن بعضهم البعض، ونتطلع إلى أن تركز برامج التأهيل على كيفية مساعدة المعلمين ليتفاعلوا مع بعضهم بعضا. فلا تقتصر المشكلة لدى المعلمين على تزويدهم بالإطار المعرفي بل تتمثل المشكلة في أننا نحتاج من معلم المستقبل أن يكون مفكرا ذاتيا يحاكي ويحاكم ممارساته وسلوكياته وسلوكيات طلابه، بحيث يستطيع أن ينتقد هذه السلوكيات وأن يشخصها ويعمل أيضا من أجل إيجاد مناخ صفّي متفاعل، إذ أن تزويد المعلم بوصفات جاهزة سيضره بالتهميش وعدم احترام خبراته.

ويمكن أن نسوق عددا من الأسئلة لنوضح بعض الصعوبات التي تواجه إعداد وتدريب المعلمين ومنها:

- ١- هل لمجحت هذه البرامج في إعداد المعلم نفسيا وماديا؟
- ٢- من هو معلم، وهل الإعداد يتم بصورة مرضية؟
- ٣- كيف يمكن تقليص الفجوة العمرية بين المعلمين وقياداتهم؟
- ٤- هل ستبقى معايير الشهادة والخبرة والعمر أساسا في التقدم الوظيفي؟
- ٥- كيف تطور الإدارة التربوية بحيث تواكب التطور الإداري الذي شهدته مجالات العمل المختلفة؟

- ٦- هل يمكن القبول بإبقاء آلاف المعلمين وهم يحملون رتبة وظيفية واحدة أو لقباً واحدا طيلة فترة خدمتهم وكيف يمكن تصنيف هذه الآلاف؟
- وإذا كنا قد وضعنا الكرة في ما يتعلق بالأسئلة السابقة في مرمى الآخرين، فإننا نتساءل عن مدى استعداد المعلمين لاستخدام التكنولوجيا بحيث يصبحوا مستخدمين مهرة وليس متعلمين فقط، إن الاستخدام السليم والتمكن منه

لاستخدام التكنولوجيا المتسارعة يفرض تحديات جسام فهل المعلم الذي نريد مستعداً لهذه المرحلة؟

إن الكثير من الذين يدخلون مهنة التعليم يدخلونها دون رغبة، ولكن لأنها الفرصة الأخيرة.

كذلك يواجه القائمون على إعداد وتدريب المعلمين مصاعب عدة ومنها ضعف قنوات المعلمين واتجاهاتهم نحو التغيير.

ومن المعروف بأن التغيير عملية صعبة، تتطلب من المعلم أن يتخلى عن بعض معتقداته وإدراكاته وأدواره داخل غرفة الصف.

ومن المشاكل والصعوبات التي تتعرض برامج إعداد المعلمين في حلها وضع الشخص غير المناسب في المكان المناسب مما يؤدي إلى وجود فوضى تنظيمية في برامج الطلبة (المعلمين الجدد) للتعليم وتبرز هنا مدعاة للقول بأن هذه البرامج وبما تمثله من هدر للأموال دون منفعة أحد لا بد من إعادة النظر فيها.

وثمة ملاحظة أخرى على خريجي برامج التأهيل التربوي فقد أجريت دراسة على خريجي هذه البرامج وتمت مقارنتهم من معلمي المدارس ذوي المؤهلات والتخصصات المماثلة وشملت زيارات ميدانية لهؤلاء المعلمين في صفوفهم وبعد استفتاء مديري هذه المدارس والخريجين فوجدوا بأنه لم يحدث أي تغيير على الإطلاق في أدائهم التعليمي بالمقارنة مع نظرائهم ممن لم يلتحقوا بالبرامج التدريبية. فما جدوى برامج التأهيل إذاً، ولعل اللجوء إلى برامج تجديدية كبرامج التربية الشاملة والتي من خلالها تم تغيير الدور الفعلي للمعلم داخل غرفة الصف أجدى نفعاً.

فليس المهم الأمور الشكلية كالحصول على شهادة بكالوريوس أو ما يماثلها ولكن المهم أن ننجح في تغير العلاقة بين المعلم والطالب نحو الأفضل وأن نجعل الطالب قادراً على القيام بمهمة الاستقصاء كاملة ويحاور ويعمل في فريق.

وخلاصة القول أن قضية إعداد المعلمين قضية هامة جداً تستحق منا أن نوليها كل رعاية واهتمام وأن نعد البرامج ونصممها بطريقة مدروسة. فقد كان لدينا ثلاثون ألف معلم سنة ١٩٩٧ على الرغم من وجود عشرين ألف معلماً سنة ١٩٨٧. والسؤال هنا كيف توصلنا إلى هذا العدد (أي ٣٠٠٠٠ معلم) إذا كان هناك قرار صادر عن مؤتمر الإصلاح التربوي بوقف تعيين حملة الدبلوم والانتصار على تعيين حملة البكالوريوس؟ (سليمان عبيدات وزميله، ١٩٩٣). فهناك خلل موجود ولن ينتهي ما دامت المفاهيم التي تشريناها تسكتنا وتسيطر علينا.

يجب أن يتحسن وضع المعلم فلا يجوز أن نتوقع من المعلم أن يقوم بدوره كأب ومعلم وثقله المهموم داخل المدرسة وخارجها.

فلا يوجد دليل للمعلم المتميز بصرف النظر عن الظروف الأخرى، فمهما بلغ شأن المنهج فلا يمكن أن يغني أبداً عن قيام المعلم الماهر بدوره.

يجب أن نعترف بأن مشاكلنا ما زالت تكمن في الجماعات والمحسوبة والمصالح الشخصية الأمر الذي يقتل العمل التربوي. فبقدر ما نحيد هذه الأساليب فإن البلدان المتحضرة قد نبذتها ولعل ذلك من أهم أسباب التقدم في المجال التربوي وغيره.

مراجع الفصل الخامس

المراجع العربية

- ١ - جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٢): علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة.
- ٢ - محمد النجيجي (١٩٨١): في الفكر التربوي، دار النهضة العربية، بيروت.
- ٣ - مؤسسة عبد الحميد شومان (١٩٩٧): التعليم في الأردن واقع وتحديات، المكتبة الوطنية، عمان.
- ٤ - رداح الخطيب ورفاقه (١٩٨٤): الإدارة والإشراف التربوي (الاتجاهات الحديثة) دار الندوة للنشر والتوزيع، عمان.
- ٥ - سليمان عبيدات وزميله (١٩٩٣): التربية والتعليم في الأردن، جمعية عمال المطابع الأردنية، عمان.
- ٦ - عبد الله الرشدان (١٩٨٧): المدخل إلى التربية، دار الفرقان، عمان.

المراجع الأجنبية

- ١ - ورقة مأخوذة من الإنترنت بعنوان

HIGHER STANDARDS FOR TEACHER TRAINING
Source: Policy Review, Sep/Oct. 98 Issue 91, P6, P3, 1bw
As in the web sit EBSCOhost Full Display.

الفصل السادس

مشكلات إعداد المعلم وتنميته في

الدول العربية

مشكلات إعداد المعلم وتنميته في الدول العربية

مقدمة:

لقد تشابهت المشكلات التي تعاني منها عملية تنمية المعلم في البلدان العربية، بحيث لم تقتصر هذه المشكلات بين قطر وآخر في الدرجة، ولكن غالبية الدول العربية تواجه المشكلات ذاتها تقريباً، ونستطيع القول: بأن هذه المشكلات تنقسم إلى نوعين رئيسيين:

١- المشكلات المتعلقة بالكم.

٢- المشكلات المتعلقة بالكيف.

لقد طرأت في السنوات الأخيرة تغيرات مختلفة على التعليم متعلقة بالكم والكيف، وقد انعكست على إعداد المعلمين وتكوينهم، وواجهت البلدان العربية وما زالت تواجه متطلبات ضخمة لتوفير أعداد كافية من المعلمين لمواجهة النمو السكاني المرتفع في جميع الأقطار العربية، والتوسع في التعليم، وازدياد الطلب في جميع البلدان العربية بدون استثناء، وقد تم في هذا المجال بعض الإنجازات على المستوى الكمي، وتشير الإحصاءات إلى أن عدد المعلمين في المرحلة الابتدائية قد نما بسرعة أكبر ابتداء من عام ١٩٧٥ (٤، ٦) سنوياً (مكتب الإحصاء باليونيسكو) خلال الفترة المحددة من عام ١٩٧٥-١٩٧٩ مقابل ٩, ٥٪

للمدة السابقة ١٩٧١-١٩٧٥ ومن المتوقع أن يبلغ متوسط الزيادة في عدد المعلمين في هذه المرحلة

١, ٧٪ للأعوام ١٩٨٠-١٩٩٥.

٥٪ للأعوام ١٩٩٥-٢٠٠٠م.

وبالمقابل فإن التعليم الثانوي شهد زيادة أكثر مما هي عليه في التعليم الابتدائي خلال الفترة ذاتها، أو من المتوقع أن تبلغ ٧, ٥٪ للأعوام ١٩٨٥-٢٠٠٠م.

ولقد ازداد عدد معاهد المعلمين بصورة ملحوظة، وكليات التربية في الجامعات العربية التي تقوم بإعداد المعلمين للمرحلة الثانوية، ولكن بالرغم من ذلك كله فإن الدول العربية لم تؤمن الأعداد الكافية من المعلمين من ذوي المستوى الرفيع إعداداً وتأهيلاً ومكانة اجتماعية، إذ تشير الإحصاءات أن نسبة التلاميذ إلى المعلمين مرتفعة، وتغص الفصول بأعداد كبيرة من الطلبة، ومن المشكلات المهمة التي تواجه الدول العربية، والتي هي أكثرها خطورة، تسرب أعداد كبيرة من المعلمين إلى مهنة أخرى، وعدم قدرة المؤسسات التعليمية المحافظة على من هم داخل المهنة، وقد أكدت دراسات متخصصة حول عزوف الشباب عن مهنة التعليم في بعض البلدان العربية مثل (قطر، الأردن، السعودية، وغيرها).

وقد توصلت هذه الدراسات إلى الحقائق التالية:

١- هناك عزوف أخذ في التصاعد بين الشباب العربي عن مهنة التعليم، وبخاصة عن العمل كمعلمين، كما أن تسرباً بين من التحقوا فعلاً بمهنة

التدريس إلى وظائف حكومية أخرى أو مجال العمل الحر (وزارة التربية لدولة قطر، ١٩٧٩)، أما في الأردن فقد بلغ عدد المتسربين من، الكفاءات الفنية والإدارية من وزارة التربية والتعليم خلال السنوات الثلاث. (١٩٧٨-٧٦) ما مجموعه ٥٦٣٢ شخصا (وزارة التربية والتعليم ١٩٧٩)، وعند استقصاء الأسباب التي تدعو للتسرب من مهنة التعليم والعزوف عنها، وجدت الدراسات أسباب كثيرة نجملها في المجموعات التالية:

أ- مجموعة العوامل المادية.

ب- مجموعة العوامل المهنية.

ج- مجموعة العوامل الاجتماعية.

(المنظمة العربية للثقافة والعلوم، ١٩٨٣)

وتجدر الإشارة هنا إلى أن مشكلة عزوف الشباب عن مهنة التعليم لا تخص المنطقة العربية أو الدول النامية دون غيرها، بل تعاني منها الدول المتقدمة وعلى رأسها الولايات المتحدة وبريطانيا.

ثانياً: المشكلات المتعلقة بالكيّف:

لقد بذلت الدول العربية جهوداً كبيرة ولا تزال تبذل لتطوير العمل ضمن مؤسسات إعداد المعلمين، مما يحقق المزيد من الترابط بين مناهج إعداد المعلم ومتطلبات المهنة، ولكن ما زال هناك شعورٌ سائدٌ بأن تكوين المعلم وتنظيم مهنة التعليم والارتقاء بمكانتها هي مشكلات ملحة تتطلب حلولاً سريعة؛ لأن الفجوة لا زالت متسعة بين ما تصبو إليه وما تحقّقه في هذا المجال، وقد دعت

جميع اللقاءات التربوية والندوات المتخصصة بلا استثناء، إلى الارتقاء بمستوى إعداد المعلم وتدريبه على النحو الذي يؤهله لدوره الجديد في العملية التربوية، وتوضحة المشكلة في البلاد العربية أنها ليست مجرد أعداد من المعلمين في كل عام، وإنما هي في الأساس مشكلة نوعية المعلم وبالتالي مشكلة الحصول على المعلم القادر على تلبية متطلبات المهنة ولارتقاء بها.

وحتى نستطيع أن نحل هذه المشكلة لابد من تحديد أهم المشكلات التي يعاني منها إعداد المعلمين (اليونسكو، ١٩٨٧). قبل الخدمة وأثناءها حيث ترتبط مشكلات الإعداد قبل الخدمة في مجالين رئيسيين هما:

- ١- المشكلات التي تتعلق بنوعية الطلبة الملتحقين بمؤسسات الإعداد.
- ٢- المشكلات التي ترتبط ببرامج الإعداد وطرقها وأساليبها في ضوء الأدوار التي يقوم بها المعلم.
- أ- المشكلات التي تتعلق بنوعية الطلبة الملتحقين بمؤسسات الإعداد: تشترك كل الدراسات والأبحاث في الوطن العربي في الشكوى من نوعية الطلبة المتقدمين لمؤسسات إعداد المعلمين. إذ تعلق الأصوات بأن سوية المتقدمين للدراسة في مؤسسات إعداد المعلمين متدنية للغاية، وتدعو للأسى أحياناً، وقد عزت معظم الدراسات ذلك للعوامل الاجتماعية والاقتصادية السابق ذكرها. ورغم وجود شروط وأسس قبول الطلبة في مؤسسات إعداد المعلمين في الوطن العربي إلا أن لجان القبول تميل إلى التساهل في

شروط القبول وبخاصة في مجال الاختبارات النفسية والثقافية العامة.

ب- المشكلات المتعلقة ببرامج الإعداد وطرقه وأساليبه:

١- تنوع المستويات بين معلمي التعليم العام ونقاوتها:

إن تنوع مصادر إعداد المعلم العربي وتعدد مهامه عنه اختلافات واضحة في مؤهلاتهم العلمية والتربوية، وبالرغم من أن غالبية المؤتمرات التربوية التي أوصت بأن يكون المعلم في أي مرحلة من مراحل التعليم العام (قبل الجامعة)، قد حصل على إعداد علمي ومهني لا يقل عن المستوى الجامعي، وبكلام آخر يجب أن تقوم كليات التربية والمعاهد العليا بإعداد ذلك لمختلف المراحل التعليمية، سواء كانت ابتدائية أم متوسطة أم ثانوية، إلا أن هذا لم يتحقق في القريب المنظور (المنظمة - تونس ١٩٨٣).

٢- غياب التنسيق والتكامل بين مكونات برنامج الإعداد، وتجدد الإشارة إلى أن غالبية برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي متضمنة ثلاث جوانب رئيسية:

أ- الجانب الأكاديمي.

ب- الجانب المهني.

ج- الجانب الثقافي العام.

وأن فاعلية أي برنامج إعداد، إنما تعتمد على مدى التكامل والترابط بين الجوانب الثلاثة، بحيث يدعم كل جانب الجوانب الأخرى، ولكن عند

تفحص هذه البرامج، وعلى أرض الواقع، يظهر أن التنسيق والتكامل المفقود بين الجوانب الثلاثة وانقطاع الصلة بين القائمين على تعليم الجانب الثقافي أو المهني، ويصبح الأمر بالنسبة للطلاب مجرد دراسة كل مادة بصورة منفصلة لأداء امتحان فيها، بل غالباً ما يجهل الطالب مسوغات ودواعي دراسة الموضوعات التي تعلمها أو النشاطات التي مارسها.

٣- عجز البرامج عن تكوين المهارات الأساسية التي تساعد المعلم على تنفيذ المنهج:

إن مهام المعلم هي تنفيذ المنهج المدرسي بمفهومه الواسع، وحتى يتم ذلك لا بد من تزويد المعلم أثناء الإعداد بالمهارات اللازمة التي تساعد على القيام ببعض الفعاليات الأساسية، كالتهيئة للعملية التعليمية التي تتضح في قدرة المعلم على تحديد الأهداف المعرفية والمهارية والانفعالية، وبالرغم من أن غالبية المؤسسات المعنية بإعداد المعلمين في البلاد العربية تراعي في برامجها الأهداف، نجد أن الأهداف المعرفية تأخذ قصب السبق دون غيرها مما يعكس ذلك على المعلمين الذين يتعلمون ذلك إلى مدارسهم وطلابهم. ويحشون رؤوسهم بالمعلومات ويقدمونها بأدنى مستوياتها كالحفظ والاستظهار والإهمال للمستويات الأخرى.

ونجد أيضاً أن معظم برامج إعداد المعلمين تخلو من الجانب التطبيقي، بل تغلب على البرامج الطابع الشكلي في الإشراف والتنظيم، مما يخلق فجوة

بين ما تعلم المعلمون في الجامعات، وما هو موجود في واقع العملية التربوية.

٤- ضعف أثر برنامج إعداد المعلم على اتجاهاته نحو المهنة:

من المسلم به أن نجاح أي فرد في مهنته يتطلب اتجاهات إيجابية نحو هذه المهنة، يساعده على التقدم والتطور في مجالها، ومن الواجب أن يعمل برنامج إعداد المعلم على تشكيل اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم عند الدارسين، وقد دلت بعض الدراسات على ضعف أثر هذه البرامج في كل من (مصر، الأردن، سورية، العراق) والمشكلة تظهر عندما يمارس الخريجون عملهم في المدارس فبدلاً من أن يزداد حبهم للمهنة التي نلدروا أنفسهم من أجلها، وتنمو دافعيتهم نحو الدول العربية والتي شملت عينات واسعة من المعلمين أن هناك عزوفاً شديداً عند العاملين في هذه المهنة.

ثالثاً: مشكلات التدريب أثناء الخدمة:

تعتبر مشكلات تدريب المعلم في البلدان العربية أثناء الخدمة امتداداً طبيعياً لمشكلات الإعداد قبلها كماً وكيفاً، ويرجع ذلك إلى عدم وجود سياسة موحدة للإعداد والتدريب معاً، وغياب الإحساس بضرورة اعتبارهما وجهين لعملة واحدة من حيث الأهداف والفلسفة، ونستطيع القول: أن هناك تنوع في مشكلات تدريب المعلم في الوطن العربي ولعل أهمها ما يلي:

١- قصور الأجهزة الحالية القائمة على التدريب في البلدان العربية على القيام بمهامها كماً ونوعاً.

٢- ضعف التنسيق والتكامل بين إدارات التدريب والجهات المتعددة الأخرى التي تتعاون معها لإحجاز برامجها ومشروعاتها، كالجامعات ومؤسسات إعداد المعلمين ومراكز البحوث، هذا بالإضافة إلى أنه تغلب على برامج التدريب أنها مفروضة على المعلمين، لذلك لا تؤدي إلا إلى تحسين بسيط في التدريس، والبرامج، ونستطيع القول: أن التدريب أثناء الخدمة لم يكن حتى وقت قريب مناسب، ولم يلبي احتياجات المعلمين، كما أنه لم يخدم الغرض الرئيسي وهو تحسين الأداء المهني للمعلمين.

أمثلة من الدول العربية

من أبرز السمات التي تغلب على برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي في الوقت الحاضر، ذلك الفصل القائم بين إعداد معلمي المرحلة الابتدائية (الأساسية) ومعلمي المرحلة الثانوية، وقد ترتب على وجود فوارق ملحوظة في مستويات الإعداد، إذ نجد أن إعداد معلمي المرحلة الأولى في دور المعلمين والمعلمات الابتدائية (كما هي الحال في بعض الدول العربية) وهي مؤسسات على مستوى التعليم الثانوي، وفي معاهد إعداد المعلمين والمعلمات (في البعض الآخر)، وهي تعتبر مؤسسات نصف جامعية (مدة الدراسة سنتان بعد الثانوية العامة)، مما يؤدي إلى سطحية محتوى برامج الإعداد وخاصة في المؤسسات الأولى من هذه المرحلة ولا تحقق العمق المطلوب، سواء في الجوانب الثقافية والمهنية مما له أبلغ الأثر في أداء المعلم الوظيفي في عالم سريع التغير.

أما بالنسبة لإعداد معلمي المرحلة (الثانوية)، فيتم في الجامعات إذ يلقي الطلاب إعداداً على المستوى الجامعي مدته أربع سنوات في كليات التربية أو ما يناظرها بعد إتمام الدراسة الثانوية.

وسوف نتناول بشيء من التفصيل إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الثانوية، لإلقاء الضوء على ما يجري في الوطن العربي بشأن إعداد المعلم، آخذين بعين الاعتبار أمثلة من بعض الدول العربية حسب ما وصلنا من دراسات متخصصة في هذا الموضوع وخاصة في (سلطنة عمان، الأردن، البحرين، السعودية، مصر).

إعداد معلم مرحلة التعليم الابتدائية

كان النظام السائد في إعداد معلم المرحلة الابتدائية في معظم الدول العربية هو اعتماد مؤسسات تدعى (بدور المعلمين).

مفهوم إعداد المعلمين:

كان لاستخدام المربين وكل من عمل في مجال صناعة المعلمين مفاهيم متعددة نذكر منها إعداد المعلمين (Preparation).

ومفهوم تأهيل المعلمين (qualification) ومفهوم تكوين المعلمين (training).

وقد اختلطت هذه المفاهيم وتطابقت في بعض الأحيان، رغم ما فيها من تغاير، لذلك لابد من توضيح هذه المفاهيم وتحديدتها والتفريق بينها ليسهل استخدامها (دسوقي كمال ١٩٧٩).

مفهوم الإعداد:

يشير هذا المفهوم إلى صناعة المعلم الأولية، كي يزاول مهنة التعليم، ومن ثم تتوالى مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية وغيرها تبعاً لمرحلة التعليم أو نوعه، وبهذا المعنى يعد الطالب المعلم ثقافياً وعلمياً وتربوياً في مؤسسة تعليمية قبل الخدمة.

مفهوم التأهيل:

فهو يقتصر على الإعداد التربوي فقط، ويأتي بعد أن يكون الطالب المعلم قد تخرج من كلية معينة (العلوم، الزراعة، التجارة، الآداب) أو معهد متخصص، ثم يتابع تحصيله في كلية التربية للتزود بالمعارف التربوية والنفسية، ويمارس التربية العملية، ويستخدم تكنولوجيا التعليم وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي، وذلك لتحسين نوعية الأداء (محمد صابر ١٩٨٢)، وهي معاهد يلتحق بها الطالب بعد حصوله على شهادة الدراسة المتوسطة، وتتراوح مدة الدراسة فيها بين (٣-٥) سنوات، يتلقى الطالب المعلم فيها تعليماً أكاديمياً في مختلف المواد الدراسية كاللغة العربية، والأجنبية، والرياضيات، العلوم، التاريخ، الجغرافيا، الرسم، الموسيقى، الأشغال اليدوية، الرياضة... الخ.

كما يتلقى إعداداً تربوياً نظرياً مثل علم النفس، علوم التربية، وطرائق التعليم العام والخاصة. وقد أخذت مسميات مختلفة باختلاف البلدان العربية، حيث تسمى دار المعلمين الابتدائية كما هي الحال في كل من سورية والعراق ومصر واليمن، ومعاهد المعلمين الابتدائية كما هي في (السودان، الأردن،

السعودية وليبيا) ومدارس ترشيح المعلمين (كما هي في تونس، الجزائر، المغرب) (عبد العزيز جلال ١٩٧٩) وقد أظهر هذا النظام تحلّفاً في العقد الأخير في تقديم معلم كفء، وبخاصة من حيث الإعداد الأكاديمي وتعالى الأصوات في المؤتمرات الدولية (اليونسكو) والإقليمية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حول إعداد المعلم وتدريبه لرفع مستوى المعلم العربي، ومطالبه بأن تتحمل مسؤولية لإعداد كليات التربية في الجامعات العربية. وقد استجابت معظم الأقطار العربية لهذه الدعوات، وأصبحت الجامعات العربية تمتلك بكليات التربية تتولى مسؤولية إعداد المعلمين لكل المراحل التعليمية، وسوف نوجز تجارب بعض البلدان العربية في تدريب المعلمين وإعدادهم.

أولاً: دولة البحرين:

بعد افتتاح كلية البحرين الجامعية للعلوم والآداب والتربية سنة ١٩٧٩، أصبح من مسؤوليات هذه الكلية إعداد المعلمين للمراحل التعليمية المختلفة للتعليم من قبل الجامعة المرحلة الابتدائية المرحلة الإعدادية، المرحلة الثانوية وقد بدأ بالفعل منذ ١٩٨٢ ببرنامج تدريب وتأهيل لمعلمي الفصل بالمرحلة الابتدائية. وينتهي بشهادة البكالوريوس في التربية نظام معلم الفصل.

ثانياً: المملكة العربية السعودية:

فقد اعتمد نظام إعداد المعلم بصفة عامة على الأسلوب التكاملي، مع وجود توازن في نسبة المقررات التخصصية والثقافية المهنية إلى جانب ما تقدمه

تلك الكليات وبخاصة الجامعية مهنا من إعداد للمعلمين بأسلوب تنابعي والذي يؤكد على المقررات المهنية التي تؤهل خريجي الكليات الجامعيات غير كلية التربية للعمل بالتدريس، وفي ضوء أهداف كليات إعداد المعلم بالسعودية نجد أن كليات المعلمين والمعلمات (نظام الأربع سنوات بعد الثانوية) والتابعة لوزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات بعد الثانوية تهدف إلى إعداد معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية كليات التربية (التابعة للجامعات) تستهدف ضمن ما تستهدفه أساساً إعداد معلمين ومعلمات للعمل في مدارس لمرحلتين المتوسطة والثانوية، وإن كان هناك بعض الكليات التابعة للجامعات مثل تربية أم القرى، تعد معلمين لتولي عملية التدريس في جميع مراحل التعليم. (المرحلة الابتدائية وما قبلها، المرحلة المتوسطة، المرحلة الثانوية).

ثالثاً: المملكة الأردنية الهاشمية:

اعتمد نظام إعداد المعلمين لجميع مراحل التعليم في الأردن على توحيد مصدر إعداد المعلم، وعلى أن يكون المستوى الجامعي الأول (درجة البكالوريوس) هو الحد الأدنى لممارسة مهنة التعليم، ويتم الإعداد في كليات العلوم التربوية التابعة للجامعات الأردنية. مما يتفق مع السياسات التربوية والمعايير التي حددت إلى المستوى العلمي والتربوي للمعلمين في مراحل التعليم المختلفة التي نظمتها خطة التطوير التربوي، وذلك بهدف إعداد الفئات الثلاثة التالية من معلمين ومعلمات:

- * معلم الصف للصغوف الأربعة الأولى.
- * معلم المجال لباقي صفوف المرحلة الأساسية.
- * معلم المادة (المبحث) للصغوف الثانوية.

كما تهدف برامج التأهيل إلى رفع كفاية المعلمين من حملة دبلوم كليات المجتمع إلى المستوى الجامعي (البكالوريوس في التربية)، خاصة بعد أن أوقفت وزارة التربية والتعليم تعيين حاملي الدبلوم كلية المجتمع في مدارس دبلوم التعليم الأساسي، ويتم تأهيل معلم الصف ومعلم المجال إلى نفس نظيرة خريج الجامعة.

رابعاً: جمهورية مصر العربية:

تعتمد كليات التربية بصفة أساسية على نمط الإعداد التكاملي لمدة أربع سنوات، والذي يشمل جوانب إعداد المعلم الثلاثة، وهي الجانب الثقافي العام والجانب الأكاديمي والجانب المهني من خلال المقررات الدراسية المرتبطة بكل تلك الجوانب، هذا بالإضافة إلى إعدادها معلمين على نمط الإعداد التتابعي، وذلك من خلال برنامجها الذي يمنح شهادة الدبلوم العام في التربية (نظام العام الواحد أو العامين) وذلك للمعلمين غير المؤهلين تربوياً، أو أولئك الراغبين في العمل بمهنة التعليم من خريجي الكليات الجامعية الأخرى غير كليات التربية (الآداب، العلوم، الزراعة... الخ).

خامساً: سلطنة عُمان:

قامت سلطنة عُمان مؤخراً بتطوير الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات ذات الستين إلى كليات ذات أربع سنوات وقد كانت هذه الإجراءات علاجاً للمشكلات والصعوبات التي تواجه منظومة إعداد المعلم بتلك المؤسسات وما يتبعها من مردودات سلبية على العملية التعليمية في المدارس.

الفصل السابع

الاتجاهات الحديثة في إعداد

وتدريب المعلمين

الاتجاهات الحديثة في إعداد وتدريب المعلمين

مقدمة:

المدرسة هي المؤسسة التعليمية التي لها أكبر الأثر في تربية الأجيال وإعدادهم إلى الحياة المستقبلية، وهي المسؤولة عن أجيال الأمة وراثتها، والمدرسة بهيئاتها التدريسية والقائمين عليها، يجب أن يتم اختيارهم بشكل يلائم ما يطلب من المدرسة أن تقدمه، وبما أن طرق الاختيار ليست مقننة إلا لقواعد بسيطة تستند إلى المؤهلات العلمية التي يحصل عليها المتقدمون، وبما أن هؤلاء المتقدمون سيصبحون الهيئات التدريسية والإدارية في هذه المدارس، فعليهم يقع العبء الأكبر في إدارة هذه المؤسسات التربوية، وتزويد الأجيال بالمعرفة، فلا بد من الاهتمام بهم والتركيز عليهم من أجل إعطائهم الخبرة وطرق التدريس الملائمة لكي يتمكنوا من إيصال هذه المعرفة إلى الطلبة بشكل يناسب قدراتهم واستعداداتهم، لذلك يجب تزويدهم بالمعرفة الكافية في موضوع تخصصهم، بالإضافة إلى مساقات تربوية وفلسفية واجتماعية، وهذا ما تقوم به الجامعات والمعاهد ولكن معظم هذه المعارف التي يكتسبونها ويزودون بها هي نظرية، وهنا لا بد من تدريب هذه الفئات سواء كانت تمارس مهنة التعليم أو تمارس هذه المهنة مستقبلاً (عليجات، ١٩٨٧).

الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين :

تولى كافة النظم التعليمية الحديثة اهتماماً ملحوظاً لقضية إعداد المعلمين وتدريبهم، من منطلق أن المعلم يمثل ركيزة أساسية وهامة في العملية التربوية، وأنه لو توفرت الأعداد الكافية من النوعيات الجيدة من المعلمين في نظام تعليمي ما، فإن ذلك يشير بنجاح وفاعلية ذلك النظام، ومن ثم ما يتوقعه المجتمع ككل من تقدم نتيجة لتربية أفراده بالصورة الصحيحة. هذا ويتمثل الاهتمام بإعداد المعلمين فيما نأخذ به المجتمعات العصرية من تطوير وتحديد مستمر في برامج ذلك الإعداد. مما يؤدي إلى رفع مستواه.

(ومن ثم ما يترتب على ذلك من أداء أفضل وفاعلية أرفع للنظام التعليمي عموماً).

وفي مجال التأكيد على أهمية ووجوب التطوير في إعداد المعلمين فإن رجالات الفكر التربوي على اختلاف مذاهبهم يتفقون على ذلك.

* جون ديوي يقول: إن كافة الإصلاحات (التعليمية) رهن بإصلاح نوعية وشخصية العاملين بمهنة التعليم.

أما (Coombs، ١٩٦٨) المشار إليه في (حجاج، الشيخ، ١٩٨٤) خلص إلى نتيجة متشابهة لتلك التي ذهب إليها ديوي، وأضاف أن إعداد المعلمين يعتبر في حد ذاته بمثابة استراتيجية يمكن عن طريقها الحد من أزمة التعليم ومواجهتها في عالمنا المعاصر. وفي ذلك يقول أن النظم التعليمية لا يمكن تحديثها ما لم يعاد النظر جذرياً في نظام إعداد المعلمين وتدريبهم وذلك من خلال العناية بالبحوث التربوية وجعلها أكثر عمقاً وثراء.

وعلى أية حال، ورغم ما يشير إليه من اهتمام مشترك بقضايا المعلمين وتدريبهم والسعي لتطوير البرامج اللازمة لذلك فإنه يظل لكل نظام تعليمي شخصيته المتفردة تقريباً فيما يتعلق بإعداد معلميه، ولعل ذلك يعزى في المقام الأول إلى برامج وخطط إعداد المعلمين، وإنما تتحدد في ضوء الأهداف الموضوعية لهذا الغرض، كذلك فإن أهداف برامج إعداد المعلمين ومطابقتها ومحتواها، إنما تنبثق في واقع الأمر عن أهداف النظام التعليمي ككل، والذي يعكس خصائص المجتمع الذي ينتمي إليه ونمطه الثقافي، وعليه، فإنه مع وجود ملامح وجوانب مشتركة في نظم وبرامج إعداد المعلمين، وإن كانت بدرجات متفاوتة، فإنه يظل هذا الأمر قومياً إلى حد كبير (حجاج، الشيخ، ١٩٨٤).

الاتجاه الأول:

إن وجهة النظر التقليدية في إعداد المعلمين تفترض أن الهدف الأساسي من وراء هذه العملية، إنما يتحمل في مجرى تنمية القدرات العقلية للمعلم. وتزويده بكم من المعارف، يكفل له نقله إلى تلاميذه. ولعل من أوضح الآراء عن هذا الاتجاه ما يسوقه بيستور Bestor من أن المتوقع من المعلم في المقام الأول أن يكون لديه دراية معرفية واسعة، وكذلك إتقان لعمليات عقلية معينة، إن مثل هذا النوع لا يزال يلقى قبولا في بعض المجتمعات، حيث يعتبر الجانب المعرفي بمثابة الفيصل في مدى صلاحية المعلم للتصدي لمهامه. وعليه فإن الإعداد وفقاً لهذه النظرة لا يتضمن بالضرورة كبير شيء عن الجانب المهني الاجتماعي أو الثقافي العام.

الاتجاه الثاني:

نتيجة للتقدم الملموس في الدراسات النفسية والاجتماعية، برز الاتجاه نحو الاهتمام بالمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية وغايتها، ومن ثم أضحى التركيز في إعداد المعلمين على تزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من إشباع ومواجهة الحاجات الانفعالية والجسمية والاجتماعية، فضلاً عن العقلية للمتعلمين، وفي هذا الصدد فإن متخصصين من أمثال Biglow يرون أن يكون الإعداد المهني للمعلم مثلاً في دراسة العلوم التربوية والسلوكية على المستويين النظري والتطبيقي، أحد المكونات الأساسية للبرنامج الجيد لإعداد المعلمين وفضلاً عن ذلك فإن (Biglow, ١٩٥٦) المشار إليه في (حجاج، الشيخ، ١٩٨٤) يرى أن يخصص لهذا الجانب ما بين ثمن إلى سدس وقت البرنامج.

أما ما يوجه إلى مثل هذه النظرة من انتقادات يمكن إجمالها في أن المعلم بمقتضاها يُعد ليكون وسيلة -لغاية وبالتالي إهمال نموه الذاتي كشخص. وبعبارة أخرى فإن المعلمين الذين يعدون وفقاً لهذه النظرة يتعين أن يكونوا مجرد نسخ تكاد تكون متماثلة، وعليه ظهر اتجاه آخر ينادي بأنه إذا كان على المعلم أن يمارس عملية التربية بفعالية، فإن الاهتمام ينبغي أن يولى في المقام الأول إلى تنمية شخصيته وقدراته وإمكاناته بما يسمح لذلك أن ينعكس على أدائه لعمله واضطلاعاً بمسؤولياته.

الاتجاه الثالث:

وهنا يشير (Combs, ١٩٦٥) (المشار إليه في حجاج، الشيخ، ١٩٨٤) بأن برامج إعداد المعلمين يتعين أن تعنى بشخصيات الدارسين بأكثر مما تعنى

بكفاءتهم أي أن تعنى بإنتاج أشخاص مبدعين قادرين على التحول والتغير لمواجهة المتطلبات والفرص التي يهيئها أعمالهم اليومية.

كذلك يرى (Gurray, ١٩٦٣) (المشار إليه في حجاج، الشيخ، ١٩٨٤) أن برامج إعداد المعلمين يجب أن تركز على المعلم من حيث هو أن تذهب أبعد من مجرد إنتاج الممارس الكفء، أو ناقل المعرفة الفعال، أو معلم المهارات، وبدلاً من ذلك فإن موطن التأكيد ينبغي أن يكون على نمط شخصيته ونظريته وأساليب تفكيره وانفعالاته واهتماماته وأحكامه، هذا فضلاً عن طاقاته ومدى حيويته وروح دعابته.

وعليه فإن المهمة الرئيسية لمؤسسات إعداد المعلمين يجب أن تكون بحق تنمية شخصية المعلم مع التسليم بأهمية استهداف برامج إعداد المعلمين لشخصيات الدارسين. إلا أن بعض الباحثين في هذا المجال يرون أن ذلك ينبغي أن يتجاوز ذلك إلى تسليح معلمي المستقبل بالمعرفة المتخصصة، وكذلك قضايا المجتمع.

وفي هذا الاتجاه فإن مؤتمر إعداد المعلمين بدول الكومنولث والذي عقد في نيروبي في مايو ١٩٧٣ خلص إلى وجوب قيام برنامج إعداد المعلم حول محاور أساسية ثلاثة هي:

- ١- تنمية شخصية المعلم.
- ٢- غرس المعارف والمهارات والاتجاهات الأساسية ذات الصلة بموضوعات المنهج (المحتوى).
- ٣- تعلم المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بتوصيل المنهج للمتعلمين.

الاتجاه الرابع:

يقول (Conant, ١٩٦٣) (المشار إليه في حجاج، الشيخ، ١٩٨٤) ومن ورائه عديدون من أنصار المذهب البراجماتي ينظرون إلى المعلم باعتباره (فنيا Technician) يجب أن يزود بثقافة عامة عريفة وتعمق في مجال تخصصي، فضلاً عن اكتسابه للمهارات التعليمية من خلال التلمذة والممارسة Apprenticeship. ولعل في هذا الاتجاه ما يشير بوضوح إلى أمرين:

أولاً: ضرورة تسليح المعلم بخلفية عريفة من الثقافة العامة.

وثانياً: التأكيد الملموس على ما نطلق عليه التربية العملية Practice Teaching، بتوجيه وإرشاد أساتذة ومعلمين من ذوي الخبرة.

إن الركيزة الهامة لهذا الاتجاه تتمثل في اتخاذ الواقع المحور الأساسي لعملية إعداد المعلم، ومن ثم جعل التربية العملية المنطلق الرئيسي للبرنامج، من حيث قيامها على ملاحظة ودراسة وتحليل واقعيات سلوك التلاميذ ومناهج الدراسة، وأساليب التعليم والتقويم، وذلك بإشراف معلمي المعلمين وموجهي المدارس ومعلميها داخل ميدان المدرسة.

الاتجاه الخامس:

كذلك من الاتجاهات، ذلك الذي يركز في برامج إعداد المعلمين على الجوانب التي من شأنها تنمية قدرات المعلمين على الإسهام في تحسين أوضاع المجتمع، وتشير (Stratemyer, ١٩٥٦) (المشار إليه في حجاج، الشيخ، ١٩٨٤) إلى أنه بوسع المعلم الاضطلاع بمثل هذا الدور عن طريق:

١- أن يكون مواطناً نشطاً.

٢- القيام بدور قيادي تعليمي في مجتمعه المحلي.

٣- توجيه ومساعدة الناشئة والشباب على أن يكونوا مواطنين مستنيرين.

الاتجاه السادس:

وفي تطور آخر برز اتجاه نحو ضرورة التكافل في برامج إعداد المعلمين لا سيما في المجتمعات النامية، وتوصف هذه الفئة بأنها من أكثر فئات المجتمع استنارة واضطلاعاً بقيادة الرأي العام.

وعليه يتضمن أن تتوفر في برامج إعداد المعلمين مقومات من شأنها مواجهة متطلبات المعارف والمهارات والميول والقيم.

وفي مجال المهارات ينبغي أن يتقن معلمو المستقبل مهارات الاتصال والحساب Computation. وفي مجال المعرفة يجب أن يكونوا على دراية بمهامة الطفل كفرد وكعضو في مجتمع والمحتوى الذي ينبغي تعليمه في المدرسة. أما في مجال القيم والاتجاهات فإن برامج إعداد المعلمين ينبغي أن تراعي غرس الاتجاهات والقيم التي تكفل للمرء أن يكون عضواً مقبولاً في المجتمع (Lewis, ١٩٦٩) (المشار إليه في حجاج، الشيخ، ١٩٨٤).

وهنا تشير (Kashay, ١٩٧٨) (المشار إليه في حجاج، الشيخ، ١٩٨٤) للأهداف الرئيسية التي ينبغي أن يستهدفها البرنامج الجيد لإعداد المعلمين والتي يمكن إجمال أبرزها في:

١ - إكساب المعلمين - في طور الإعداد- خلفية عريضة من المعارف العامة.

- ٢- إنماء وتعميق القيم والاتجاهات الإيجابية (خلفية، وعقلية، وجمالية) لدى معلمي المستقبل.
- ٣- اكتساب المهارات اللازمة للتدريس.
- ٤- إتقان المجال أو المجالات التي سيقوم المعلم بتدريسها.
- ٥- إنماء المهارات والقيم المرتبطة بالإسهام في التنمية القومية، الاجتماعية والاقتصادية.

الاتجاه السابع:

يرى أنصار هذا الاتجاه أن يكون التركيز على الجانب الثقافي العام General Education بحيث يخصص لذلك نصف وقت البرنامج على الأقل، بينما يخصص النصف الآخر للجانب التخصص والإعداد المهني، وبحيث لا يتجاوز التخصص التعمق في مادة، أو مادتين من بين مواد ومقررات الثقافة العامة، ولا يزيد نصيب ما يشغله هذا التخصص من وقت عن ٣٠٪، أما بالنسبة للإعداد المهني فيتراوح ما يخصص له من وقت ما بين ١٠، ١٥٪ تشغل بدراسات ذات طابع عملي ميداني في المقام الأول. ألتربية العملية فضلاً عن تغيرات في علم النفس وطرق التدريس.

ويرى كونانت Conant والذي يعتبر من أكبر مشايخي هذا الاتجاه يرى أن يتضمن الجانب الثقافي العام ويعرف النظر عن مجالات التخصص دراسات في الاجتماع والتاريخ والأنثروبولوجيا والعلوم السياسية.

لقد خُصص المؤتمر الذي نظمه اليونسكو عام ١٩٦٦ حول مكانة المعلمين إلى أن الإعداد والتعليم المتكامل والملائم من شأنه رفع مكانة المعلمين، لذا فقد أجمع المشاركون على أن أي برنامج (جيد) لإعداد المعلمين ينبغي أن يتضمن:

- ١- دراسة عامة.

- ٢- دراسة للأصول الفلسفية والنفسية والاجتماعية فضلاً عن تاريخ التربية ونظرياتها، والتربية المقارنة والتربية التجريبية، والإدارة المدرسية بالإضافة إلى طرق تدريس المواد المختلفة.

- ٣- دراسات تتعلق بالمجال الذي ينوي الطالب تدريسه في المستقبل.

- ٤- التدريب على التدريس والقيام بالأنشطة تحت إشراف مربين مؤهلين لذلك.

ويرى (Woodring, ١٩٥٧) (المشار إليه في حجاج، الشيخ، ١٩٨٤) أن برامج إعداد المعلمين ينبغي أن تتضمن أربعة أجزاء متداخلة هي: الثقافة العامة، والمعرفة المتعمقة، في المجال الذي سيقوم المعلم بتدريسه، ثم المعرفة المهنية، وأخيراً المهارات المهنية المتعلقة بإدارة الصف وعملية التعلم. وفي هذا الصدد فإنه يقترح أن تكون الأولوية المطلقة والقدر الأكبر من العناية للثقافة العامة.

من العرض السابق لبعض الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلمين لا سيما من حيث أهداف برنامج الإعداد وتنظيمها ومحتواها يمكن أن نتبين أنه بالرغم من بعض التباين في جانب أو آخر إلا أن أغلب المهتمين بهذا المجال يرون أن يتألف برنامج إعداد المعلم من الثقافة العامة، ومجال التخصص ثم

الإعداد المهني. وتكاد تتفق غالبية هذه الاتجاهات على أن الجانب الثقافي العام ينبغي أن يضم دراسات إنسانية واجتماعية، فضلاً عن العلوم الطبيعية، بينما يقتصر الجانب التخصصي على المجال أو المجالات التي يزمع المعلم القيام بتدريسها مستقبلاً. ومن ثم فإنه يتعين عليه التعمق في هذا المجال أو ذلك. أما الإعداد المهني فيشمل علم النفس التربوي والأصول الاجتماعية والفلسفية للتربية، وطرق التدريس فضلاً عن التربية العملية (حجاج، الشيخ، ١٩٨٤).

تدريب المعلمين

ماذا يقصد بالتدريب:

التدريب عموماً هو صبغة مباشرة من التربية يتم به تكوين أو تعديل أو تحديث مهارات سلوكية هامة للفرد والمؤسسة التي يخدمها. معتمداً في ذلك لدرجة رئيسية على الطرق والأساليب العملية التطبيقية والتدريب مفهوماً وتطبيق عملي لمادته المقررة. (حمدان، ١٩٩٠). ويعرفه (الخطيب، ١٩٨٦).
التدريب عملية سلوكية يقصد بها تغيير سلوك الفرد بهدف تنمية ورفع كفاياته الإنتاجية.

ويعرفه (درة، ١٩٩١). هو عملية منظمة مستمرة، يرمي إلى تزويد القوى البشرية في التنظيم بمعارف ومهارات واتجاهات إيجابية، أي أنه يرمي إلى تحسين أداء القوى البشرية في العمل ليكون أداءً فعالاً.

أنواع التدريب:

- وتشير (عرسان، ١٩٨٢)، أن هناك نوعان من التدريب:
- أ- التدريب قبل الخدمة: وهو ما يتلقاه الطالب من معلومات نظرية وغير نظرية قبل انخراطه في سلك التعليم ويقتصر هذا الدور على الجامعات والمعاهد وما تقدمه من برامج ومساقات.
 - ب- التدريب أثناء الخدمة: وهو التدريب الذي تقوم به المؤسسة المسؤولة عن التعليم في الدولة.

أهداف التدريب ودوافعه:

- وتقول (عرسان، ١٩٨٢) أن أي عمل لابد من أهداف يحققها ودوافع تدفع لمثل هذا العمل، فمن دوافع وأهداف التدريب:
- ١- أن من يلتحق بالعمل لأول مرة يكون مزوداً بالمعلومات النظرية لذلك العمل، فهو بحاجة إلى تدريب خاص من أجل رفع مستواه وإكسابه معارف ومهارات جديدة تؤهله تأدية عمله بصورة أفضل.
 - ٢- إن عملية التطور السريع في العلوم والتكنولوجيا وظهور وسائل تكنولوجية جديدة، تحتاج إلى تدريب عليها، ليتمكن استخدامها بالشكل الصحيح من أجل التكيف مع العمل.
 - ٣- زيادة فاعلية المعلم وإيقافه على أفضل السبل وأحدث النظريات التربوية التي تساعد في تأدية مهامه.

٤- علاج نواحي القصور بالنسبة للذين لم يتلقوا إعداداً جيداً قبل الانخراط في مهنة التعليم.

شروط التدريب:

وتشير (عرسان، ١٩٨٢) أنه حتى يكون التدريب مجدياً وذو قيمة وفائدة، تعود على كل جهة معينة بضرورة لابد وأن يحقق ما يلي:

- ١- أن يكون منبعثاً من الواقع المحلي وضمن البيئة التي يعيشها المعلم.
- ٢- أن يكون مختلفاً عن التعليم الأكاديمي نوعاً لأنه ليس تلقيناً للمعلومات وإنما طرح مشكلات عامة للمناقشة، حتى يصبح لدى الفرد القدرة على إيجاد الحلول المناسبة.
- ٣- إدخال الأساليب الحديثة في التدريب وتصميم البرامج بما يتناسب ونوعية الدارسين (المتدربين).
- ٤- إعطاء المتدرب الوقت الكافي لاكتساب المهارة والكفاية التعليمية التي تدرب عليها.
- ٥- توفير المواد التعليمية اللازمة والمناسبة للتدرب كي يتمكن من اكتساب المهارة بالشكل الصحيح.
- ٦- توفير المدربين المؤهلين للتدريب.
- ٧- أن تكون برامج التدريب نابعة من حاجات المتدربين أنفسهم وما هم بحاجة إليه، ذلك إما عن طريق استبانات أو إجراء اختبارات تشخيصية لبيان مواطن الضعف في المفاهيم الأساسية وأساليب التدريس.

- ٨- وجود إطار نظري ليكون إطاراً مرجعياً لما تدرب عليه المتدرب.
- ٩- أن يكون المتدربون متجانسين.
- ١٠- أن يكون المدرب حذراً عند معالجة ضعف وأخطاء المتدربين خوفاً من تثبيط عزائمهم.

الفئات التي يمكن تدريبها:

- وتقول (عرسان، ١٩٨٢) أنه عند تدريب المعلمين يجب تصنيفهم إلى الفئات التالية:
- ١- المعلم المتخصص: هو المعلم المتخصص في مبحث معين ولا تنقصه سوى أساليب التدريس، لذلك يجب أن تركز برامج التدريب على الخطط وأساليب التدريس المختلفة ومساقات تربوية، ومساقات في القياس والتقويم.
 - ٢- المعلم غير المتخصص: هو المعلم الذي يدرس مبحثاً ليس من ضمن تخصصه الأكاديمي، وهذا تنقصه المعرفة بالموضوع الذي يدرسه، وكذلك ينقصه الأسلوب، أو قد تكون لديه بعض المعلومات العلمية غير الكافية لتدريس هذا المبحث، فهو بحاجة إلى التزويد بالمعرفة العلمية، وكذلك أساليب التدريس.
 - ٣- المعلم الجليلد: وهو المعلم الذي يمارس مهنة التعليم لأول مرة، فهو بحاجة إلى برامج تتضمن أساليب التدريس وتحليل المناهج والتخطيط والقياس والتعامل مع الصف وإدارته.

٤- المعلم القديم: وهو المعلم الذي مارس التدريس لمدة سنوات ولكن قد يطرأ تغير على المناهج أو قد تظهر وسائل تعليمية جديدة. فهو بحاجة إلى برامج خاصة تزوده بالمعرفة عن التطور في المناهج والوسائل، كما أنه بحاجة إلى برامج تتضمن آخر ما توصلت إليه الأفكار التربوية الحديثة من تجديدات.

٥- معلم الصف الجمع: وهو المعلم الذي يدرس أكثر من صف في حصة واحدة. فهو بحاجة إلى تدريب خاص يتناول أساليب الصف الجمع.

أساليب تدريب المعلمين:

لنجاح أي برنامج تدريسي لابد وأن يخطط له بشكل سليم إدارياً وتنظيمياً ومنهجياً، بحيث تضمن الاستفادة منه أقصى ما يمكن، وحتى يتحقق ذلك لابد من اختيار الأسلوب المناسب للتدريب. هناك عدة أساليب للتدريب منها:

١- المحاضرة:

وهي أكثر الأساليب شيوعاً، حيث يجتمع المشاركون في غرفة أو قاعة ويقوم المدرب بإلقاء محاضراته عليهم وهم يسجلون الملاحظات التي يرون الحاجة الضرورية إليها.

٢- طريقة تمثيل الدور:

يتقمص المدرب أو أحد الأشخاص شخصية معينة تواجه موقفاً حقيقياً أو افتراضياً ثم يبدأ المشاركون بمحاولة إيجاد الحلول لها بمساعدة المدرب.

٣- المشاغل التربوية:

يقسم المشاركون إلى مجموعات وتعطي كل مجموعة جزءاً من المشكلة المراد التدريب عليها، ويقومون بمناقشتها وتحليلها واقتراح الحلول المناسبة لها، ثم يجتمع المشاركون مع المدرب وتحت إشرافه لوضع الحل الأمثل للمشكلة.

٤- تبادل الزيارات:

يتم ذلك في أماكن العمل، حيث يقوم المدرب بالتنسيق بين مجموعة من المعلمين لزيارة معلم في نفس التخصص وحضور حصة صفية، ثم تبدأ مناقشة هذه الحصة بعد انتهائها، وتصويب الأخطاء التي كان قد وقع بها المعلم المزار والتأكيد على الإيجابيات والتخلص من السلبيات.

٥- الدروس التطبيقية النموذجية:

يقوم أحد المعلمين المتميزين بإعطاء حصة صفية يحضرها عدد من المعلمين من نفس التخصص، وبعد ذلك يتم المناقشة بينهم.

٦- الحصص المتلفة:

يقوم المشاركون بعرض حصة مسجلة على شريط فيديو، ويقفون عند كل نقطة بحاجة إلى نقاش وبيان الإيجابيات والسلبيات فيها من أجل تلافيها من قبلهم.

٧- المؤتمرات:

وهي إما إقليمية عالمية تدور حول مشكلة ما وتطرح الآراء والأفكار وتقديم أوراق العمل وتناقش ثم يتم التوصل فيها إلى خطوات أو قرارات معينة يتم اعتمادها مستقبلاً.

وبرامج التدريب قد يقتضي استخدام هذه الأساليب مجتمعة أو بعضها مستقبلاً عن الآخر وفقاً لطبيعة البرامج وحال المشاركين فيه. كذلك يورد (الخطيب، ١٩٨٦)، بعض الأساليب التدريبية التي تناسب المعلمين نذكر منها:

١- استمطار الأفكار (عصف التفكير أو تنشيط الأفكار)

:Brainstorming

إحدى عمليات المناقشة الجماعية التي يشجع فيها أفراد المجموعة، بإشراف رئيس لها على توليد أكثر ما يمكن من الأفكار والاقتراحات المبتكرة الخلاقة خلال فترة من الزمن قصيرة نسبياً. وتسجل هذه الأفكار ليقوم رئيس المجموعة أو الإدارة بتقييمها أو انتقادها وتحليلها بعد جمعها دون مناقشتها.

ويعتبر استمطار الأفكار إجراءً تعليمياً شبيهاً بالنقاش الاستكشافي أو التفكير الخلاق من عدة وجوه. ويستخدم لتوليد مجموعة من الأفكار الإبداعية المتنوعة التي تخص مشكلة معينة.

وحتى يتمكن المدرب من إدارة جلسة استمطار الأفكار، فإن عليه أن يتصرف كقائد ميسر. بعد تحديد المشكلة، يوضح المدرب بأن الهدف من

الجلسة هو الحصول على أفكار متنوعة بقدر الإمكان، حيث يشجع كل شخص على المساهمة بأية فكرة على أن لا تكون بعيدة عن الموضوع.

قواعد استخدام هذه الطريقة:

يمنع تقويم الأفكار المطروحة ومناقشتها، ولكن يتم الترحيب بالانسياب العفوي (التفاني) للأفكار.

ويتم التركيز على نوعية الأفكار، ويشجع المشاركون على أفكار الآخرين ويفضل أن يكون عدد أفراد المجموعة من (5-11) مشاركاً وأن هناك مقرر لكل واحد لمنع الجدل بالإضافة إلى وجود تجانس بين تلك المجموعة.

ومن القواعد العامة لجلسات استمطار الأفكار الحصول على مواد للقيام بعمليات أكثر تعقيداً، مثل التركيب وبناء على ذلك، يستطيع المدرب استخدام مثل هذه الجلسات لمساعدة المتدربين على الحصول على أفكار يبنون من خلالها تبريراً لمساندة أو معارضة تشريع أو إجراء معين.

٢- التدريب المخبري: Laboratory Training

أصبح أسلوب التدريب المخبري مستعملاً على نطاق واسع، كما أصبح ضرورة ملحة في تعليم المواد العلمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية بصورة فعالة. ويفترض التعليم المخبري أن الخبرة الأولية في المشاهدة، واستخدام المواد العلمية تفوق الطرق الأخرى في تطوير الفهم والاستيعاب وقبول تلك المواد، كما يستخدم التدريب المخبري أيضاً كوسيلة لتنمية المهارات الفردية لمزيد من الدراسات المتقدمة أو البحث العلمي.

٣- الرحلات الميدانية: Field Trips:

تعتبر الرحلات الميدانية مفيدة ليس لأنها تزود المتدربين بالمعلومات الأولية وتمكنهم من رؤية كيف أن عدداً من المهارات والعمليات تعمل بانسجام وتآلف في كل واحد فحسب، بل لأنه يمكن استخدامها لتزويد المتدربين بالخبرات الثقافية المناسبة، ولكي تكون الرحلات الميدانية أكثر فعالية لا بد من ربطها مباشرة ببعض الأعمال والأحداث الجارية ومن المرغوب فيه، إن كان ذلك ممكناً.

٤- الورشة التدريبية: Workshop:

نموذج من المناقشات الهادفة للمجموعات الصغيرة والتي يتم فيها العمل بشكل تعاوني وجاد لإنجاز مشروع معين، جدول عمل منظم لوضع إطار للعمل، يقوم به المشاركون فيها يبينهم مع الموجهين بأسلوب ديمقراطي، بحيث يستفسر هذا العمل عن إنتاج تعليمي معين فهو مجموعة عمل إنتاجي، مما أدى إلى تسميتها بالورشة. تختلف أساليب النشاط بالورشة من أسلوب الاستقصاء أو أسلوب الحوار.

وتبين أساليب العمل بالورشة الدراسية في مجال التدريب وتختلف مدتها وفقاً لنوع العمل وأساليبه. فقد يستمر العمل بالورشة القصيرة من ثلاثة أيام إلى أسبوعين كما يمتد من ٥-٦ أسابيع المهم أن يؤدي العمل إلى الوصول إلى نتائج.

طرق أساليب التدريب:

ويشير (الخطيب، ١٩٨٦) إلى أن هناك مجالات متعددة لتصنيف طرق وأساليب التدريب، إلا أنه يمكن تصنيفها إلى صنفين رئيسيين حسب تنفيذها على المتدربين أنفسهم:

١- طرق وأساليب تدريبه جماعية:

تم تنفيذ هذه الطرق والأساليب على جماعة من المتدربين تختلف أعدادهم، حيث تستغل ديناميكية الجماعة وعلاقات التعاون بينهم وتعزز مهارات العمل بروح الفريق. وهذه الأساليب هي الغالبة في عمليات التدريب.

٢- طرق وأساليب تدريبية فردية:

وتهدف إلى تدريب الأفراد على مهارات خاصة، أو تدريب فرد معين على عمل معين جديد ذو طبيعة خاصة، لا يمكن أدائه إلا لفرد واحد، وفي مكان العمل ذاته في معظم الأحيان، أو في حالة التدريب الذاتي كالتدريب بالمراسلة.

معايير اختيار طرق وأساليب التدريب:

تختلف طرق التدريب باختلاف طبيعة البرامج التدريبية وطبيعة المتدربين بها وطبيعة القائمين على التدريب. كما يمكن أن تتعدد الطرق والأساليب التدريبية ضمن البرنامج الواحد. وهذا يمكن اختيار طريقة أو أسلوب التدريب المناسب لكل موقف تدريبي وفق المعايير التالية:

- ١- الارتكاز على القوانين ومبادئ التعلم والتعليم:
وضع علماء النفس عدداً من القوانين والمبادئ الخاصة بعملية التعلم والتعليم والتي انبثقت فعاليتها وكفايتها إذا ما تم توظيفها في العمليات التدريبية مثل توفر الدافعية، والتعزيز، وضوح المعنى... الخ.
- ٢- ملائمة طرق وأساليب التدريب لاحتياجات المتدربين:
يراعى أن تلبي البرامج التدريبية حاجات المتدربين أنفسهم وأن تسهم في حل مشكلاتهم الميدانية.
- ٣- حجم المتدربين:
تستخدم عادة الأساليب في حالات التدريب على اكتساب مهارات خاصة، أما الأساليب الجماعية فتستخدم عند تدريب جماعات صغيرة أو كبيرة حسب طبيعة الحالة التدريبية.
- ٤- أماكن تواجد المتدربين:
عندما يتوفر المكان المركزي المناسب للتدريب الذي يسهل وصول المتدربين إليه، فإنه من الممكن استخدام الطرق والأساليب الجماعية في التدريب، بينما يتم استخدام الطرق الفردية إذا كانت أماكن تواجد المتدربين في مناطق نائية.
- ٥- توفر الإمكانيات البشرية والكوادر الفنية المؤهلة للتدريب:
يتحكم مستوى المدرب أو المدير ومدى كفايته/ كفايتهم على طبيعة الموقف التعليمي أو التدريبي من حيث اختيار الطرق والأساليب التدريبية المناسبة.

٦- توفر التسهيلات المادية للتدريب:

يتمدد اختيار أنسب طرق وأساليب التدريب في ضوء الإمكانيات المادية المتاحة في الأماكن التي يتم فيها التدريب من حيث مدى توفر القاعات والأجهزة والمعدات اللازمة وتوفير المناخ الملائم لإنجاز العملية التدريبية بشكل فعال.

٧- الإمكانيات المالية:

حتى يتم نجاح أي برنامج تدريبي في تحقيق أهدافه، لابد من وضع ميزانية لتغطية النفقات المترتبة على ذلك البرنامج التدريبي.

٨- عامل الزمن المخصص والوقت المناسب للتدريب:

إن طول البرنامج التدريبي أو قصره والوقت الذي يحضر فيها المتدربون إلى مكان التدريب يحدد اختيار الطريقة أو الأسلوب التدريبي دون الآخر.

مصادر الفصل السابع

- ١ - عليّات، محمد مقل، (١٩٨٥). النظم التربوي في الأردن في ضوء النظم التربوية المعاصرة، اريد: مكتبة الكتاني.
- ٢ - الخطيب، أحمد، رداح، (١٩٨٦). اتجاهات حديثة في التدريب.
- ٣ - حمدان، محمد زياد، (١٩٩٠). تصميم وتنفيذ برامج التدريب، عمان: دار التربية الحديثة.
- ٤ - حجاج، الشيخ، (١٩٨٤). دراسة تقويمية لمناهج برنامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية. بحث منشور، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد الرابع، الدوحة.
- ٥ - درة، عبد الباري، (١٩٩١). رسالة المعلم، العدد الأول والثاني، المجلد الثاني والثلاثون.
- ٦ - عرسان، عطفة محمد، (٩٨٢). أثر الدورات التدريبية الصفية على تحصيل معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية العليا واكتسابهم كفايات تحليل المناهج. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اريد، الأردن.

الفصل الثامن

خصائص المعلم العربي

الفصل الثامن

خصائص المعلم العربي

مقدمة:

التعليم مهنة مقدّسة، فالتعليم مهنة ذات أهمية وخطر، وهي كمهنة، شاقّة، وهي مهنة تختلف علماء التربية في طرق الإحاطة بمكوناتها، وهل خلقت هذه المهنة مع المعلم أو بعده، ثم هل هي مكتسبة أم أنّ فيها عناصر تخلق مع الإنسان فتجعل منه معلماً.

وآية قدسية التعليم أنّ غايتها قريبة من الغايات التي أنزلت من أجلها الأديان السماوية، تلك الغايات التي هدفت إلى إخراج الناس من الظلمات إلى النور وهدايتهم إلى الخير.

وآية أهمية التعليم وخطورته أنّه يتحكم في مصير الأجيال الصاعدة، فإن وجه التعليم توجيهاً جدياً كانت الأمة قد كتب لها أن تدرج في مصاعد المجد وإلا صارت إلى زوال محقق.

وآية إرهاق مهنة التعليم أنّها تتعب الفكر وتنهك الجسم وتحطم الأعصاب ويشهد بهذا من نالت من أعصابه وجهده وتفكيره، ولكن لا يجدر أن ننسى أنّ مهنة التعليم للكثيرين لذة لا تعدّها لذة، فهم قد وجدوا فيها ما يرضي هوايتهم فأنتمجوا أيما إنتماج.

وقد اعترف بأهمية التعليم بسمارك حيث قال بعد حرب السبعين 'ولقد غلبنا جارتنا بمعلم المدرسة، وقال ديوي 'إن تربية المعلم هي من الواجبات التي تستحق عظيم العناية' (الأبراشي، ١٩٩٤)، والحقيقة أن طبيعة عمل المعلم تختلف عن طبيعة عمل المهندس أو الطبيب، ذلك لأن المعلم يعالج الطفل من حيث تغذية عقله بالعلم وصقل نفسه بالمعرفة وتهذيب طبعه بالأدب إلى جانب تقوية جسمه بالرياضة وتربية ذوقه بمزاولة بعض الفنون، وعمل كهذا يحتاج بطبيعة الحال إلى صبر وناة ومؤهلات وقابليات (العمامرة، ١٩٩٠).

إن كلمة أعم من كلمة المعلم أو المدرس لذلك أطلقت على كل من يقوم بمهنة التعليم أو التدريس، لذلك لا يفترض بالمعلم أن يكون معلماً فحسب ولا في المدرس أن يكون مدرساً فحسب، ولا في الأستاذ أن يكون استاذاً فحسب، ولكن يطلب أن يكون كل منهم مريباً بكل ما في الكلمة من معاني، لأن للتدريس غاية أهم من التعليم وهي التربية، وهذا أعلى من المعلومات التي تفاد والمعارف التي تكتسب وهي القابليات التي تنمي والخصال التي تولد.

فالتعليم مهنة شريفة تتطلب كفايات معينة ليس من السهل توافرها عند كل إنسان، وعليه فكما أن كل إنسان لا يستطيع أن يكون قائداً فذاً أو موسيقاراً بارعاً، أو سياسياً محنكاً، فكذلك ليس باستطاعته أن يكون معلماً منتجاً ومؤثراً، وقد ورد في الحديث القدسي 'كل خلق لما هو ميسر له' ورغم ذلك فهناك تفاوت بين المعلمين ممن وهبهم الله الخصائص التي تجعل من كل منهم معلماً مميزاً قادراً على التطوير والإبداع في مجال مهنته وهو ما يعبر عنه بالفروق الفردية، نتيجة عوامل وراثية واقتصادية وثقافية وبيئية.

بتوسط المعلم بين الطفل وبيئته، ووظيفته تمكين الطفل من التوفيق بين نفسه وهذه البيئة، ولذا يجب أن تتوافر في المعلم خصائص جسمية وعقلية تتصل بكل من الطفل والبيئة، وتمكنه من أداء وظيفته خير أداء. فالمعلم يجب أن يراعي طبيعة المادة الدراسية، وطبيعة المتعلم فهو نقطة الانطلاق، وخاتمة المطاف، وشخصيته أقوى عامل فعال في نفس الطالب... فيجب العناية بالمعلم بحيث يحسن اختياره والاهتمام بتدريبه، وتنمية روح المسؤولية، وبعث روح القومية فيه ويتعزّز شأنه في المجتمع" (شهلا، ١٩٧٨).

وعلى ضوء ما سبق، وفي إطار ثورة أساسها التكنولوجيا والنظرة العلمية أصبح ينظر إلى المدرس على أنه مدير للعملية التعليمية، يوفق فيها بين العلاقات الإنسانية وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وزاد الاهتمام بدراسة نوع القرارات التي يتحتم على المدرس اتخاذها بشأن مراحل عملية التدريس وجوانبها المختلفة، لذلك يجب التركيز على صفات وخصائص المعلم ليتمكن من أداء وظيفته خير أداء.

وقد أجمع المربون على أن معظم المشاكل التربوية ناشئة في أساسها من افتقار المدارس إلى معلمين قديرين، فالمعلم القدير يمكن أن يتلافى المشاكل قبل حدوثها، إضافة لذلك فإن جميع المعدات والأدوات والوسائل التعليمية لا تجدي أي فائدة بدون هذا الإنسان القدير فهو الذي يكسب هذه الأدوات معناها التربوي وينفخ فيها روح الحياة (شهلا، ١٩٧١).

ومن المتعارف عليه أن نجاح المعلم في عمله يعتمد على عناصر كثيرة، غير أن إعدادة التربوي من أكثر العناصر أهمية، ولذلك كان من الضروري أن

تغطي تربية المعلم وحسن إعداده بعناية فائقة في أنظمتها التعليمية، لذلك يجب أن يتصف المعلم بالعديد من الخصائص أهمها:

خصائص المعلم:

أولاً: الخصائص الخلقية: (الرشدان، ٢٩٦، ٢٩٧):

يتعامل المعلم مع الصغار الذين يقلون عنه من الناحية الجسمية والعقلية والخلقية، فهو مثلهم الأعلى في سلوكه وأخلاقه، يتأثرون به، بالقدوة بطريقة غير مباشرة أكثر من تأثرهم بالوعظ والتلقين، لذا فهو في حاجة ماسة إلى الكثير من الصفات الخلقية الطيبة، حتى يؤثر فيهم وينجح في مهنته وأهم هذه الصفات ما يلي:

- ١- أن يكون المعلم عطوفاً لئناً مع التلاميذ، فلا يكون قاسياً فينفرهم منه، ويفقد لجوهم إليه واستفادتهم منه، والتفانهم الروحي حوله. وأن لا يكون عطوفاً لدرجة الضعف فيطمعهم فيه، ويفقد احترامهم له فلا يعودون يحافظون على النظام.
- ٢- أن يتصف بالصبر والأناة والتحمل، حتى يستطيع التعامل معهم وتوجيههم بنجاح، ولذا فإن النساء أصلح في تعليم الأطفال من الرجال لما يتحلين به من صفات الصبر وخصائص الأمومة.
- ٣- أن يتحلى بالحزم والكياسة، فلا يكون ضيق الخلق، قليل التصرف، سريع الغضب، يفقد بذلك إشرافه على التلاميذ ويفقد احترامهم له.
- ٤- أن يكون مخلصاً في عمله، جاداً فيه، محباً له.

- ٥- أن يكون طبيعياً في سلوكه مع تلاميذه وزملائه، غير متكلف حتى لا تنكشف أخلاقه الحقيقية ويعرف تكلفه، والتلاميذ قادرون على معرفة حقيقة مدرستهم مهما أخفاها.
- ٦- أن يكون محترماً لدينه وتقاليد قومه، لأنه نائب عن المجتمع في إعداد الصغار، فلا ينبغي والحال هذه أن يستخف بتقاليد هذا المجتمع ودينه، ولا يمكن أن ينشأ الطفل على احترام تقاليد قومه إلا إذا وجد معلمه كذلك.

لذلك فإن لكل مهنة قواعد أخلاقية لابد من مراعاتها، وهذه القواعد تفيد الانتساب للمهنة والبقاء فيها والخروج منها، وتقوم القواعد الأخلاقية للمعلمين في الولايات المتحدة على المبادئ التالية (صالح، ١٦، ١٨).

- المبدأ الأول: الواجب الرئيسي لكل من يتخذ التعليم مهنة هو إرشاد المتعلمين كي يصبحوا سعداء معتمدين على أنفسهم، ولهذا فإن المعلم مطالب بالأمور التالية:

- ١- معاملة الطلاب على قدم المساواة بغض النظر عن العرق أو الدين أو الخصائص الجسمية أو العقلية أو الانفعالية.
- ٢- مراعاة الفروق الفردية.
- ٣- احترام حق كل طالب في عدم تسرب المعلومات الخاصة به إلا إلى الهيئات المختصة.
- ٤- عدم قبول أجر عن دروس خصوصية.

٥ - جعل الطلاب يتذوقون الحياة الديمقراطية.

- المبدأ الثاني: إن التعاون بين المدرسة والبيت أمر ضروري وبدون ذلك التعاون يعجز المعلم عن تحقيق الأهداف التربوية، ولهذا فإن المعلم مطالب بالأمور التالية:

- ١ - احترام مسؤولية الآباء تجاه تربية أبنائهم.
- ٢ - العمل على إقامة علاقات ودية مع الوالدين.
- ٣ - العمل على زيادة احترام الطالب لأسرته.
- ٤ - تزويد الوالدين بالمعلومات الضرورية عن أبنائهم.

- المبدأ الثالث: تحظى مهنة التعليم باهتمام جميع أفراد المجتمع ولهذا فإن على المعلم:

- ١ - تقبل الأنماط السلوكية السائدة في المجتمع.
- ٢ - مشاركة المجتمع في رسم سياسة التعليم.
- ٣ - العمل على تقوية الاتجاهات الخلقية والعقلية للمجتمع الذي يعيش فيه.

- المبدأ الرابع: هناك واجبات على المعلم تجاه الجهة التي تستخدمه والتزام المعلم بهذا الواجب يجعله يقوم بما يلي:

- ١ - عدم مناقشة المعلومات الرسمية مع الأشخاص غير المعنيين بذلك.
- ٢ - يتقدم بطلب للعمل معتمداً على كفاءته الشخصية.

٣- يلتزم بشروط العقد الذي يوقعه عند تسلم عمله.

- المبدأ الخامس: من مميزات مهنة التعليم العلاقات الإنسانية التي تسود بين أفرادها. والمعلم مطالب بأن:

١- يسهم بصورة إيجابية في المنظمات المهنية التعليمية.

٢- يعمل على النمو المهني عن طريق الدراسة والبحث والمؤتمرات.

٣- يعمل على رفع مهنة التعليم بحيث تتكون لدى الناشئة اتجاهات إيجابية نحوها.

ولقد نظمت وزارة التربية والتعليم الأردنية القواعد الأخلاقية لمهنة التربية والتعليم وقد جاءت تلك القواعد الأخلاقية منسجمة مع ميثاق المعلم العربي الذي أقره مؤتمر وزارة التربية والتعليم العرب والذي عقد في الكويت عام ١٩٦٨ وأهم هذه المبادئ الأخلاقية:

١- يجب أن يكون المعلم راغباً في مهنة التعليم ولا يجوز اعتبارها جسراً أو محطة مؤقتة ينتقل منها إلى مهنة أخرى.

٢- على المعلم أن يسعى دوماً وراء النمو المهني.

٣- للمعلم حقّ في السعي مع زملائه المعلمين للحصول على الامتيازات والعلاوات التي يتمتع بها نظيره في المهن الأخرى.

٤- يجعل المعلم ولاءه لله وحده.

٥- المعلم قدوة حسنة لطلابه في مسلكه ومظهره.

- ٦- المعلم يجب أن يحترم زملاءه المدرسين.
 - ٧- يلتزم بالموضوعية والدقة عند كتابة التقارير عن معلمين آخرين.
 - ٨- لا يتدخل بين زميل له وطالب إلا إذا طلب منه ذلك.
 - ٩- لا يتغاضى عن كل ما يضر بالمدرسة التي يدرس بها.
 - ١٠- يتخذ قسم مهنة التعليم له طيلة ممارسته مهنة التعليم.
- من هنا انجذبت الجهود نحو البحث عن كل ما يمكن أن يزود به المعلم أجيال المستقبل، وبدأت هذه الجهود بالتوجه إلى المعلم أولاً، وتحديد الصفات والخصائص التي ينبغي توفرها في شخصيته ليقوم بعمله خير قيام.

صفات المعلم الأخلاقية (كبريت، ص١٧، ١٩٩٨) (هدس، ٢٠٠٠):

- ١- المعلم الصالح هو المعلم الذي ينبغي أن تتوفر فيه الأمور التالية:
 - أ- الالتزام بالمبادئ والقيم.
 - ب- القدرة على الضبط الذاتي والتحكم بالنفس.
 - ج- الالتزام بالعمل والتقيّد بقوانينه.
 - د- التحلي بالصدق والأمانة.
- ٢- المعلم غير الصالح هو المعلم الذي لا تتوفر فيه الأمور الأربعة السابقة.
- ٣- إن سمات عدم الالتزام تتحدد في النقاط التالية:
 - أ- اكتساب التلاميذ عادات سلوكية خطيرة.

عدم الانضباط، إضاعة الوقت، إهمال الأعمال، الانفلات الأخلاقي، الثروة، التدخين، السكر، الشذوذ...

- ب- انعكاس العادات السيئة على التلاميذ في المدرسة والشارع والمنزل والمجتمع. تصرف سيء، كلام بذيء، لسان سليط.
- ج- المحرف المعلم الذي يؤذي المجتمع، فهو غير مقدر لقيمة العلم ومكانة المعلم وأهمية التربية والتعليم، فيؤدي ذلك إلى نتائج سيئة تربوياً وتعليمياً.

٤- المعلم الملتزم هو المعلم الذي يتقيد بما يلي:

- أ- مكارم الأخلاق (إن أحسن الحسن الخلق الحسن).
- ب- المعلم القدوة الحسنة.
- ج- احترام حقوق التلاميذ وسلامتهم الشخصية والنفسية. (عدم الضرب، عدم الإهانة).
- د- احترام العدل في التطبيق (التلاميذ سواسية كأسنان المشط).
- هـ- الصبر على الأخطاء (المعلم هو المربي).
- و- احترام قوانين العمل (المعلم هو المواطن الصالح).

صفات المعلم وخصائصه الجسمية (شعاعه، ١٩٩٤، الرشيدان، ١٩٩٤):

- ١- سلامة حواسه: النظر، السمع، اللمس، الذوق، الشم.
- ٢- سلامة جسده، العور، النطق، البتر، الموت.

٣- سلامة مظهره: هيئته العامة، انسجام ألوان ثيابه، جماله، مشيته، حديثه، نظافته البدنية والأخلاقية، شكله (طويل، قصير، سمين، نحيل).

أما ضرر النقص فينتج عنه ما يلي:

- أ- سوء التصرف والسلوك وانعكاسه على العملية التعليمية ومن ثم على المجتمع.
- ب- فقدان السلامة، تحقيق الفشل، تعريض المدرسة وأهداف المجتمع إلى الخطر.
- ج- أهمية السلامة: شد أنظار التلاميذ إلى المدرس فقط، وإبعاد تعليقاتهم تأميناً لراحة النفوس والجد والاجتهاد.

صفات المعلم وخصائصه المهنية:

- ١- القدرة الشخصية: الإطلاقة، الإرادة، ضبط الموقف واستيعابه، تقديم الحل.
- ٢- المعلومات المتوفرة، سطحية، عميقة، مركزة، موسوعية، ثقافة عامة.
- ٣- التطبيق العملي، تحويل المعلومات إلى الواقع والتطبيق، تحويل المعلومات من النظرية إلى التطبيق.
- ٤- الوسائل المهيئة، اللوح، الطباشيرة، الخارطة، الصور، الألوان، التلفزيون، الفيديو، الإنترنت، الحاسوب، التجارب، المعارض، المعامل، المصانع، الطبيعة النتيجة: الدرس ممتع ومشوق وجذاب.

فالتحلي بالصفات المهنية يؤدي إلى:

- ١ - القدرة على عرض أفكار واضحة سهلة جذابة.
- ٢ - حسن اختيار الموضوع وطريقة عرضه يؤدي إلى نتائج مرضية.
- ٣ - سوء العرض يؤدي إلى: صعوبة الفهم (نتائج غير مرضية. كره التعليم، إفقاد المدرسة لدورها، الأضرار بالمجتمع ويتطوره).
- ٤ - سوء السلوك (الشعور بالضيق - تشويش) (التقصير في الواجبات - غياب).
- (مضايقة المعلم - كراهية).
- (سوء التصرف - إزعاج).
- ٥ - إن الحاجة إلى صقل قدرة المعلم التعليمية يفرض عليه:
 - أ- الاشتراك في دورات تدريبية قبل التخرج وأثناء العمل. (برامج الإعداد المهني للمعلمين).
 - ب- اللجوء إلى كتب التربية للحصول على المعلومات والفوائد: الهدف من التعليم، كيفية التعليم والتوجيه.
 - ج- اللجوء إلى كتب علم النفس للحصول على المعلومات والفوائد.
- دراسة السلوك، فهم النفسيات، اقتراح الحلول.

صفات المعلم العقلية (صالح، ١٩٧٥) :

- ١- الذكاء: استيعاب الموضوع حتى يتم إيصال المعلومات بأساليب مختلفة.
- ٢- الإبداع والتطوير: تقديم المعلومات، شرح المفاهيم، استشارة العقول للإبداع، القدرة على تجاوز الأوضاع التقليدية.
- النتيجة: نجاح العمل، إعداد أجيال قادرة على تطوير المجتمع.
- أسباب العجز: البلادة - البرودة في التصرف، الاستبداد، ضيق الصدر، فرض القناعات، الاستخفاف بالأسئلة، القدرة الذهنية المحدودة.
- نتائج العجز: الملل، غياب التفاعل والحماس، الفشل.
- مظاهر القدرة: الاستيعاب، حسن العرض والترتيب، التحليل، الربط بين المعلومات والحياة، النظر إلى الأمور من زوايا عدة، الإبداع في العمل.
- نتائج القدرة: القيام بالعمل على أحسن وجه وأكمل صورة. الدرس ممنهج وجذاب.

صفات المعلم الاتصالية (كبريت، ١٩٩٨) :

- ١- إقامة العلاقة الحسنة بين المعلم والتلاميذ مما يؤدي إلى نجاحه في عمله.
- ٢- واجب المعلم أن يفهم ما يطرحه التلاميذ عليه من المشاكل التي تحدث في المدرسة أو البيت أو المجتمع، باعتباره قدوتهم الصالحة ومثالهم الأعلى، إليه تتجه أنظار التلاميذ، وعليه يعتمدون وذلك باللجوء إلى الأمور التالية:

أ- الإنصات الجيد دون الانشغال بأي أمر آخر أثناء عرض المشاكل عليه.

ب- معرفة المعلم لما يُشغل بال المتعلمين، فيوجد صلة بين اهتمام المتعلمين وما يشغل بالهم.

ج- معرفة المعلم لأراء المتعلمين في دراستهم وما يرونه، من صعوبات فيها، مما يدفعه إلى إيجاد الحلول المناسبة لها.

- التطبيق العملي كاشف لمدى النجاح في التعليم، أي الإكثار من المسابقات مثلاً.

- تهيئة نفوس التلاميذ تأمناً لاستيعاب الدروس.

- آراء التلاميذ كاشف قوي لدور المعلم وسلامته.

- الحوار والتفاعل طريق لنجاح انتقال المعلومات من المعلم إلى التلميذ.

- الحوار والتفاعل طريق لنجاح العملية التعليمية.

صفات المعلم وخصائصه المعرفية-سعة الاطلاع (حجاوي، ٣٢، ٣٣)؛

- معرفة المادة الدراسية، قراءتها، فهمها، استيعابها، عرضها، (لغوياً - تعبيرياً - نحوياً - بلاغياً) (علائتها بالمواد الأخرى).
- حسن التقديم يدفع بالتلميذ إلى كرهها والنفور منها.
- معرفة مراحل نمو التلميذ: عقلياً، انفعالياً، نفسياً، اجتماعياً.
- النتيجة: لنجاح العملية التعليمية.

- معرفة دوافع التعلم: الطموح الإنساني، لإثبات الذات، كسب الاحترام، المصالح الذاتية خدمة المجتمع، المكانة الاجتماعية.
- النتيجة: توليد الرغبة والجهد والنشاط والحماس، والتضحية.

صفات المعلم وخصائصه الانفعالية (كبريت، ١٩٩٨):

- ١- العمل على نشر الأجواء المريحة في الصف والمدرسة لضبط النفوس لتأمين سير العمل الدراسي.
- ٢- إقامة العلاقة الحسنة بين المعلم والتلاميذ من خلال إيصال المعلومات إليهم بأفضل الطرق والأساليب.
- ٣- إشعار التلاميذ بمدى الحرص على تعليمهم، وأثهم أمانة بين أيدي معلمهم.
- ٤- حسن استخدام المعلم لمشاعره وعواطفه وانفعالاته فيستحق عندها لقب المعلم الناجح.

وأهم الصفات الانفعالية التي ينبغي على المعلم التحلي بها:

- أ- الاتزان في تفكيره وكلامه وسلوكه.
- ب- الحماس في عمله لدفع المتعلمين نحو التعلم.
- ج- الامتناع عن الجُمود والإهمال في العمل.

صفات المعلم ومخالفاته المزاجية (كبريت، ١٩٩٨) :

- ١- الانضباط في السلوك، فالمعلم القدوة الصالحة والمثل المحذى.
- ٢- الالتزام بالأراء، فتلاحق الأفكار يُنتج أفضل الحلول والنتائج.
- ٣- التقيد بالتخطيط والتنظيم.
- ٤- السعي لإنجاز الأهداف بالصبر والعمل الدؤوب.
- ٥- المرونة في التطبيق مما يؤد حيوية ونشاطاً وفعالية.
- ٦- الشعور بتحمل المسؤولية والإخلاص في العمل وهذا يؤدي إلى:
 - أ- التفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ والمادة الدراسية.
 - ب- الاندفاع في بذل الجهد والنشاط عند رؤية أثر النتائج الإيجابية.
 - ج- الاقتداء بالمعلم في مضاعفة الجهود عند رؤية التلاميذ لأثر النتائج الإيجابية لعمله في عملهم وتطبيقاتهم في مدرستهم.
- ٧- القدرة على مواجهة المشاكل واستيعابها ووضع حل لها وهذه تؤدي إلى:
 - أ- تحمل التلاميذ لمسؤولياتهم وعدم التهرب.
 - ب- استعدادهم الدائم للإنصياع إلى توجيهات معلمهم.
- ٨- المرونة في تحليل الأمور والقضايا خلال الدرس وفي أي نشاط مدرسي وهذه تؤدي إلى:
 - أ- تحرك التلاميذ باتجاه إيجابي لصالح العملية التعليمية.
 - ب- ثقة التلاميذ بمعلمهم وتجسد بحسن السلوك والتصرف.
 - ج- نجاح العمل التربوي والتعليمي.

صفات المعلم (الجد والعزم) (حجاوي، ٣) :

- من صفات المعلم الناجح الجد والعزم ويعد النظر، حيث تتسم أعماله بما يلي:
- أ- الجد والصرامة والحكمة.
 - ب- يطلع على كبير الأمور وصغيرها ويعالج كلاً منها بتصبر وتعقل.
 - ج- يترث في الحكم ولا يتهاون في الحق.
 - د- يعامل كل طالب حسب عقلية ومزاجه.
 - هـ- القدرة على قيادة الصف.
 - و- تشجيع إنجازات التلاميذ لتقوية معنوياتهم ودفعهم إلى مزيد من العمل والعطاء.

وسائل تأمين المعلمين الصالحين (الرشدان، ١٩٩٤) :

- ١- حسب اختيار الطلاب لمعاهد إعداد المعلمين: ليست الرغبة وحدها كافية لنجاح المعلم في مهنته مستقبلاً، ولذا يجب أن نحبب التلاميذ بمهنة التعليم في المدارس الإعدادية والثانوية، وأن نشير حماس ذوي الاستعداد لهذه المهنة وأن نرغبهم فيها، ويجب أن نثبت قبل قبول الطلاب لمهنة التعليم، من صحة أجسامهم وحسن أخلاقهم ومقدرتهم العقلية واستعداداتهم العلمية وصفاتهم الشخصية والاجتماعية.
- ٢- حسن اختيار الأساتذة لمعاهد إعداد المعلمين مما يشجع على اجتذاب الطلاب الصالحين للمعاهد وإعدادهم للتعليم بصورة جيدة، وأن يكون المعلمون في هذه المعاهد من خيرة أهل الاختصاص، ولا يجوز التساهل بتاتا، ولعل أفضل مقياس لمستوى المعلمين الذين يتخرجون من هذه

- المعاهد هو المستوى العلمي والثقافي والسلوكي الذي يتمتع به أساتذتها.
- ٣- بث الطمأنينة في نفوس المعلمين، من واجب الدولة والمجتمع أن تتيح للخريرييين العاملين في هذه المهنة الحياة العزيزة، لحفظ كرامتهم وانصرافهم إلى أعمالهم، والمعلم بحكم مهنته محتاج إلى تأمين احتياجاته، وهذه الاحتياجات، ربما تكون مادية ونفسية وعقلية، فإذا وفّرت الدولة هذه الاحتياجات للمعلم، كان من أهم النتائج إخلاصه في عمله، ولعل ذلك يقرب الدولة من إصلاح التعليم ويقربها من تحقيق الغاية.
- ٤- إحلال المعلمين منزلة اجتماعية رفيعة: لا بد أن يحتل المعلم المكانة الاجتماعية التي تليق به كغيره من التخصصات الأخرى، وأن يحترم رأيه في الشؤون الثقافية والتربوية.

ومن المتعارف عليه أننا في الدول العربية بحاجة إلى المعلمين القديرين لبناء مجتمع عربي صالح، لأن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية وعليه يتوقف نجاحها وبلوغ غايتها، فالمدرس الذي تتوفر لديه الخصائص التي سبق شرحها، تصبح لديه بصيرة نظرية في العملية التعليمية، إنه لا يعرف ما الذي يطلب منه وحسب، بل يدرك أيضاً الأسباب التي تدعوه إلى أن يتصرف بصورة معينة.

إنه يشبه الطبيب الذي يعرف أن خفضات الحرارة تُعطى لمن ترتفع درجة حرارته ويعرف الطريقة التي يتوجب على المريض اتباعها عند استعماله لها، فالبصيرة النظرية تمكن المعلم من مواجهة المواقف الجديدة والمواقف الشاذة التي لم يألف لها مثيلاً من قبل.

الفصل التاسع

استراتيجيات وطرق إعداد وتدريب المعلمين

(الفصل التاسع)

استراتيجيات وطرق إعداد وتدريب المعلمين

المقدمة:

يشهد عالمنا المعاصر سلسلة من التغيرات والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية، وأن هذا التفجر المعرفي والتكنولوجي المتسارع، قد أضاف مسؤوليات، ووجبات جديدة إلى الدور الذي يقوم به المعلم في المجتمع المعاصر، الأمر الذي استلزم أن تقوم برامج التدريب بعملية مراجعة للأساليب، والطرق والممارسات التي تعتمدها في تدريب المعلمين، بهدف تمكين مراجعة المستقبل من أداء أدوارهم الجديدة، وقد أولى المهتمون بالعملية التربوية اهتماما متزايدا في برامج تدريب المعلمين، وقد أدى هذا الاهتمام، بأن يقوم الباحثون والدارسون بدراسة برامج التدريب من جميع جوانبها، والبحث عن العوامل المؤثرة فيها، والعمل على تحسينها، وأن لهذا الاهتمام ما يبرره، نظرا لمكانة التدريب في العملية التربوية، حيث يعتبر عنصرا من عناصر نجاحها.

إن تدريب المعلمين يؤدي إلى رفع كفايات المعلمين وتحسين أدائهم بل يعد عنصرا أساسيا في استمرار التربية والتعليم، لأنه يلبي رغبات المعلم وميوله، ويساعده على اكتشاف قابلياته وقدراته، التي ما كان لها أن تظهر لولا فرص التدريب، كما أن التدريب يعزز ثقة المعلم بنفسه، وبأدائه وهو من الأمور التي تساعده على النمو والتقدم في عمله. (مركز البحوث التربوية، ١٩٨٤).

إن التدريب عملية سلوكية، يقصد بها تغيير الفرد بهدف تنمية ورفع كفاياته الإنتاجية. ويعتبر التدريب علما من العلوم إذا نظرنا إليه من ناحية أصوله ومبادئه، كما يعتبر فنا من الفنون إذا نظرنا إليه من ناحية تطبيقية. ومن هنا، اتخذت العمليات التدريبية ألوانا وأساليب شتى تطورت بتطور الحضارة الإنسانية، ووضوح مفهوم العملية التدريبية في أذهان العاملين فيها، وتلك الأساليب التربوية التي صاغها الإنسان مسيرا بذلك التطور الهائل في المجالين العلمي والتكنولوجي، كما أن الزيادة الهائلة في الأعداد المطلوبة من القوى العاملة المدربة يجعلنا في أمس الحاجة إلى استخدام طرق وأساليب متنوعة بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف التي تتطور هي الأخرى بتطور حاجات المجتمعات البشرية.

ويعني الأسلوب التدريبي، الطريقة التي يتم بها تنفيذ العملية التدريبية باستخدام الوسائل والإمكانات المتاحة (الخطيب، ١٩٨٦).

طرق وأساليب التدريب الفعال:

هناك عدة مجالات لتصنيف طرق وأساليب التدريب، إلا أنه يمكن تصنيفها إلى صنفين رئيسيين حسب تنفيذ على المتدربين أنفسهم:

١ - طرق وأساليب تدريبية جماعية:

يتم تنفيذ هذه الطرق والأساليب على جماعة من المتدربين تختلف أعدادهم، حيث تستغل ديناميكية الجماعة وعلاقات التعاون بينهم، وتعزز مهارات العمل، وروح الفريق. وهذه الأساليب الجماعية هي الغالبة في عمليات التدريب.

٢- طرق وأساليب تدريجية فردية:

وتهدف إلى تدريب الأفراد على مهارات خاصة، أو تدريب فرد معين على عمل معين جديد ذو طبيعة خاصة لا يمكن أداؤه إلا لفرد واحد، وفي مكان العمل ذاته في معظم الأحيان، أو في حالة التدريب الذاتي، كالتدريب بالمراسلة. (المتظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٧).

معايير اختيار طرق وأساليب التدريب الفعال:

تختلف طرق وأساليب التدريب باختلاف طبيعة البرامج التدريبية وطبيعة المتدربين بها، وطبيعة القائمين على التدريب. كما يمكن أن تتعدد الطرق والأساليب التدريبية ضمن البرنامج الواحد. (الخطيب، ١٩٨٦) ويمكن اختيار طريقة أو أسلوب التدريب المناسب لكل موقف تدريبي وفق المعايير والشروط التالية:

١- الارتكاز على قوانين ومبادئ التعلم والتعليم:

لقد وضع علماء النفس عدداً من القوانين والمبادئ الخاصة بعملية التعلم والتعليم، والتي أثبتت فعاليتها وكفائتها، إذا ما تمّ توظيفها في العمليات التدريبية مثل: توفر الدافعية، التعزيز، وضوح المعنى.

٢- ملاءمة طرق وأساليب التدريب لاحتياجات المتدربين:

يراعى أن تليي البرامج التدريبية حاجات المتدربين أنفسهم، وأن تسهم في حل مشكلاتهم الميدانية.

٣- حجم المتدربين:

تستخدم عادة الأساليب الفردية في حالات التدريب على اكتساب مهارات خاصة، أما الأساليب الجماعية، فتستخدم عند تدريب جماعات صغيرة أو كبيرة حسب طبيعة الحالة التدريبية.

٤- أماكن تواجد المتدربين:

عند توفر المكان المركزي المناسب للتدريب، الذي يسهل وصول المتدربين إليه، فإنه من الممكن استخدام الطرق والأساليب الجماعية في التدريب، بينما يتم استخدام الطرق الفردية، إذا كانت أماكن تواجد المتدربين في مناطق نائية.

٥- توفر الإمكانيات البشرية والكوادر الفنية المؤهلة للتدريب:

يتحكم مستوى المدرب أو المتدربين ومدى كفايتهم في طبيعة الموقف التعليمي أو التدريبي من حيث اختيار الطرق والأساليب التدريبية المناسبة.

٦- توفر التسهيلات المادية للتدريب:

يتحدد اختيار أنسب طرق وأساليب التدريب في ضوء الإمكانيات المادية المتاحة في الأماكن التي يتم فيها التدريب، من حيث مدى توفر القاعات والأجهزة والمعدات اللازمة، وتوفير المناخ الملائم لإحجاز العملية التدريبية بشكل فعال.

٧- الإمكانيات المالية:

حتى يتم لجراح أي برنامج تدريبي في تحقيق أهدافه، لا بد من وضع ميزانية لتغطية النفقات المترتبة على ذلك البرنامج التدريبي.

٨- عامل الزمن المخصص والوقت المناسب للتدريب:

إن طول فترة البرنامج التدريبي أو قصرها، والوقت الذي يحضر فيه المتدربون إلى مكان التدريب يحدد اختيار الطريقة أو الأسلوب التدريبي دون الآخر.

٩- الاتجاهات السائدة لدى المتدربين:

إن اتجاهات المتدربين ومواقفهم من عملية التدريب من جهة، وأعمارهم وخبراتهم السابقة، ومستوى ثقافتهم من جهة أخرى، تحدد اختيار الطريقة أو الأسلوب التدريبي الأنسب، يضاف إلى ذلك أن عملية مشاركة وتفاعل المتدربين في البرنامج التدريبي لها أكبر الأثر في تحقيق أهداف ذلك البرنامج. (الخطيب، ١٩٨٦).

أنواع مختلفة من استراتيجيات وطرق تدريب المعلمين:

التعليم بالمراسلة: Correspondence Education

تطورت حركة التعليم بالمراسلة في منتصف القرن التاسع عشر، عندما بدأ التطور الصناعي والحضري يستلزم ضرورة توافر فئات من المجتمع مثقفة وأخرى عاملة، ومع ظهور الطباعة المحسنة والخدمات البريدية، ففي بريطانيا

والمانيا، والولايات المتحدة، كانت الدراسة البيئية جزءاً من استجابة عامة للرغبة الملحة لعملية التحسين الاقتصادي والاجتماعي.

وقد تسريت هذه الحركة بسرعة إلى روسيا، وأجزاء أخرى من أوروبا واستراليا ونيوزلنده وكندا وجنوب أفريقيا واليابان.

ويبدو أن الدافع نحو نشر التعليم بالمراسلة، دافع اقتصادي في كثير من البلدان، فالتعليم عن بعد هو أسلوب حسن لنشر وتحسين النظام التربوي بسرعة أكثر، وبكلفة أرخص من أي أسلوب آخر.

إن من أهداف التعليم بالمراسلة، خلق متعلمين يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلم، ويصبح بمقدورهم بعد دراستهم لسلسلة من المساقات أن يحولوا ما تعلموه إلى نشاطات عملية ملموسة، وأن يتمكنوا من الاستمرار في التعلم بأنفسهم مدى الحياة. وتستعمل الدراسة بالمراسلة على نطاق واسع كوسيلة لتغيير المهن، مع ميزة عدم ترك المهنة، أو العمل من أجل الذهب للمدرسة للتدريب على المهنة الجديدة. ومن المعروف أن الأهداف المعرفية تتحقق بالمراسلة بنفس الدرجة التي تتحقق بها بطرق التعلم التقليدية المعروفة. أما الأهداف النفسحركية فلا تسهل دراستها بالمراسلة (Holmberg, ١٩٧٨).

الدراسة الذاتية المستقلة: Independent Study:

يمكن تعريف الدراسة الذاتية المستقلة: على أنها عملية المتابعة الموجهة ذاتياً نحو الكفاءة الأكاديمية، بحيث يتمكن الطالب من ممارسة هذه الكفاءة في أي وقت بناء على توجيه من معلم جامعي، وتهتم بتشجيع الطالب على الاستقلال

والنمو في عملية التعلم، وتتخذ أشكالاً متعددة منها: الواجبات والوظائف البيتية، وإعطاء الحرية للطلاب، سواء داخل الجامعة أم خارجها، ويرى البعض ضرورة إعطاء الممتازين وظائف شاقة مع حرية أكبر.

كذلك فإن محتوى برامج الدراسة الذاتية متنوع بتنوع أشكالها، فهي تشمل دراسة مواضيع لم تغطيها المساقات الموجودة، أو التعمق في موضوع سطحي -أو قراءة مزيد من الكتب والتجارب، أو القيام بأعمال ميدانية. وهناك مجموعة من الأفكار تؤيد فكرة استخدام الدراسة الذاتية المستقلة، منها:

- ١- إن التعلم يجب أن يتحقق من قبل الفرد المتعلم لنفسه.
- ٢- إن التعليم يجب أن يتلاءم مع الفروق الفردية للطلاب، وحتى يكون التعليم فعالاً، لا بد من ارتباطه بمحاجات التلاميذ وقدراتهم وخلفياتهم.
- ٣- تشير بعض الدلائل إلى أن الدراسة الذاتية المستقلة لا يجوز أن تقتصر على الطلاب المتفوقين أكاديمياً، بل يجب أن تشمل الطلاب المبدعين الذين هم بحاجة أكثر من غيرهم إلى الحرية.
- ٤- هناك دلائل، على أن القسم الأكبر من التغير في الاتجاهات الذي يحدث خلال الدراسة الجامعية، يكون خلال السنة الأولى. وتشير الدراسات إلى أن أفضل دراسة موجهة ذاتياً يمكن الوصول إليها في السنة الجامعية الأولى، ليس لأنها تقود إلى أداء أفضل، بل لأنها تقود إلى تغير سريع في القيم التربوية.

- ٥- يتنبأ باحثون آخرون أن البقاء في مجتمع الغد يتطلب تربية دائمة في نظام تربوي يتصف بالتدريب الفردي. ومن هنا فإن الدراسة الذاتية المستقلة، تعتبر تحفيزاً طبيعياً لهذه التربية المستدامة في مجتمع الغد.
- ٦- تواجه أنظمة التعليم الآن أزمة مالية، فالكليات قد لا تعود قادرة على تزويد المجتمع بأعداد من المعلمين، لمواصلة هذا النمط من التعليم، وإن أحد البدائل لذلك هو الدراسة الذاتية المستقلة (Paul, Mary, ١٩٧٣).

التعليم المبرمج Programmed Instruction

يقوم هذا التعليم على أساس مفهوم التعلم الذاتي، حيث يتحمل الكبير مسؤولية تعليم ذاته، مما يؤدي إلى تعلمه كيف يتعلم في نهاية البرنامج. وقد نبعت فكرة التعليم المبرمج من دراسات وأبحاث علماء النفس السلوكيين ومن تطبيقاتها العملية. وقد أخذت به دول كثيرة حيث تم وضع مواد مبرجة في الكتب، والآلات التعليمية، ومعامل اللغات، الأفلام المبرجة، والبرامج التلفزيونية، والحاسبات الإلكترونية، وبرامج الدراسة بالمراسلة، وغير ذلك مما توصلت إليه تلك الدول في ميدان التكنولوجيا التعليمية، ويعتمد هذا الأسلوب اعتماداً جوهرياً على نظرية الاتصال ذات الدوائر المغلقة، ويستند إلى الأسس التالية:

- ١- تحديد الأهداف التعليمية بشكل واضح، بحيث تكون مصاغة بصورة سلوكية، بمعنى أنها تصف الأداء الذي يجب أن يصل إليه المتعلم في النهاية.

- ٢- إيجابية المعلم، حيث إن كل خطوة تتطلب من الدارس انتقاء إحدى الاستجابات التي يتوقف عليها استمراره في دراسة الإطارات العالية، أو إجراء مراجعة، ومن ثم فإن هناك تفاعلاً مستمراً بين الدارس والبرنامج.
- ٣- الترتيب المنطقي للمادة التعليمية في خطوات متتابعة.
- ٤- التعزيز الفوري للإجابة، حيث يعرف الدارس على الفور ما إذا كانت الاستجابة المتوقعة صواباً أو خطأ.
- ٥- الانخفاض المستمر في معدل الخطأ، وذلك من خلال التجربة المستمرة للبرنامج، لتقدمه إلى مجموعات صغيرة من الدارسين قبل تعميمه على الأعداد الكبيرة، وذلك ضماناً لوصول الفرد إلى أقصى الأداء المرغوب فيه.
- ٦- توافر قدر كبير من المرونة للدارس، حيث يسمح له بالتقدم في الدراسة والسرعة التي تتفق مع قدراته وتبعاً لظروفه الشخصية.
- ٧- توفير قدر كبير من الوقت للمعلم، يمكن استغلاله لتحقيق الأهداف التربوية الأخرى غير إكساب المعلومات. (الراوي، وقرنيع، ١٩٨٠).

دراسة الحالة Case Study:

يعود الأصل في دراسة الحالات إلى علم القانون، حيث ابتكر كريستوفر لانجديل أستاذ القانون في هارفارد في عام ١٨٨٠م أسلوب الحالات لشحن تفكير طلابه، وتدريبهم على اتخاذ الأحكام القضائية في ضوء ما يدرسون من مواد قانونية، واقتبست الأسلوب فيه كلية إدارة الأعمال بذات الجامعة، وتبعتها

كليات أخرى، حتى أصبح استخدام الحالات الإدارية طابعاً مميزاً للكثير من الجامعات الأمريكية بعد الحرب العالمية الثانية.

الحالة الإدارية هي: وصف معبر ومماثل للحقيقة، في كلمات وأرقام لموقف فعلي في الإدارة، وهي محاولة عملية لرؤية الظواهر، والمشاكل الإدارية على وجه مماثل الواقع الفعلي بالقدر الذي يعين في تعريف المشكلة وتحديد أبعادها المباشرة والضمنية. وتهدف الحالة الإدارية إلى إيجاد قنطرة تصل بفعالية بين النظرية والتجربة العملية، بإتاحتها الفرصة للمتدربين لتطبيق ما عرفوا، وما ألفوا من نظريات عن المواقف الفعلية.

أهداف ومزايا الحالات الإدارية:

- ١- يطبع مناهج الإدارة بالسمة الواقعية، ويمنحها درجة عالية مطلوبة من المرونة، تمكنها من التعديل والتغيير، في ضوء المتغيرات المتجددة في البيئة الإدارية.
- ٢- تستوجب مشروعات المستقبل، وما يستجد فيها من متغيرات سياسية واقتصادية، واجتماعية، وإدارية، مفاهيم وتصورات جديدة.
- ٣- إن التجربة التي تمنحها الحالة الإدارية في التحليل والحوار، بما تستوجه من دفاع الفرد عن وجهة نظره أمام رفاقه، تنمي فيه القدرة على التعبير، وتكسبه مرونة لازمة لتلمس آراء الآخرين، والإفادة منها في الوصول إلى الحلول العملية المطلوبة، التي تجدد قبول ومساندة المجموعة.

- ٤- يعتبر أسلوب الحالة الإدارية، من أساليب التدريب الديمقراطية، إذا ما قورن بأسلوب المحاضرات، الذي يعتبر أسلوباً ديكتاتورياً.
- ٥- إن دراسة الحالة الإدارية، تتيح فرصة للمدرب، لمعرفة ما استوعب المتدربون من نظريات في موضوع الحالة.

إن المدرب والمعلم المتخصص في الإدارة بحاجة دائمة ومستمرة إلى التفاعل الدائم والمتصل مع المتغيرات الجديدة في البيئة الإدارية (المجلة العربية للإدارة، ١٩٨١).

استمطار الأفكار (عصف التفكير أو تنشيط الأفكار)

إحدى عمليات المناقشة الجماعية التي يشجع فيها أفراد المجموعة بإشراف رئيس لها على توليد أكثر ما يمكن من الأفكار والاقتراحات المبتكرة الخلاقة، خلال فترة من الزمن قصيرة نسبياً، وتسجل هذه الأفكار ليقوم رئيس المجموعة أو الإدارة بتقسيمها، أو انتقادها، وتحليلها بعد جمعها دون مناقشتها.

ويعتبر استمطار الأفكار إجراء تعليمياً شبيهاً بالنقاش الاستكشافي أو التفكير الخلاق من عدة وجوه، ويستخدم لتوليد مجموعة من الأفكار الإبداعية المتنوعة، التي تخص مشكلة معينة. وحتى يتمكن المدرب من إدارة جلسة استمطار الأفكار، فإن عليه أن يتصرف كقائد ميسر. وبعد الحصول على أفكار متنوعة بقدر الإمكان، حيث يشجع كل شخص على المساهمة بأي فكرة على أن لا تكون بعيدة عن الموضوع.

قواعد استخدام هذه الطريقة:

يتم الترحيب بالانسياب العفوي للتلقائي للأفكار، ولكن يمنع تقويم الأفكار المطروحة ومناقشتها، ويتم التركيز على نوعية الأفكار، ويشجع المشاركون على البناء على أفكار الآخرين. ويفضل أن يكون عدد المجموعة من ٥-١١ مشاركاً، وأن يكون هناك مقرر لكل مجموعة لمنع الجدل، بالإضافة إلى وجود تمانس بين تلك المجموعة: ومن الفوائد العامة لجلسات استمطار الأفكار، الحصول على مواد للقيام بعمليات أكثر تعقيداً مثل: التركيب وبناءً على ذلك، يستطيع المدرب استخدام مثل هذه الجلسات، لمساعدة المتدربين على الحصول على أفكار يبنون من خلالها تبريراً لمساندة أو معارضة تشريع أو إجراء معين (حسين، ٢٠٠٠).

المحاضرات Lectures

يعتمد أسلوب المحاضرة على شخصية، وقدرة المتدرب لأداء مثل هذا العمل، وفي الغالب، يمكن لأي مدرب أن يخطط، ويعرض محاضرة تتصف بالتماسك والجدّة تحوز على اهتمام الجميع، ما عدا الطلبة المعارضين لهذا الأسلوب، ومع ذلك، فإن الوقت الذي يستغرق في التخطيط لمثل هذه المحاضرة، لا يتيح الفرصة لمعظم المدرسين، لاستخدام هذه الخبرة. ولا تزال المحاضرة من أكثر الطرق شيوعاً سواء في إطار التعليم الرسمي أو غير الرسمي، كما أنها لا تزال تتمتع بمركز هام بين جميع الطرق المستخدمة في شتى أشكال وصيغ التعليم، لإمكانية إثارة اهتمام الدارسين وتقديم الحقائق، والمعلومات التي قد يصعب

الحصول عليها بطريقة أخرى، وتتيح الفرص للمتدربين لتركيب الحقائق والآراء، والمقارنة بين وجهات النظر بطريقة قد تيسر لهم في نطاق طرق أخرى.

شروط المحاضرة الجيدة:

- ١- الإعداد المسبق: ويتضمن التعرف على المستوى المعرفي للمتدربين - لتحديد أهداف المحاضرة، ومحتواها، ومستواها، واستخدامه كمدخل أساسي في عرض الموضوع.
- ٢- التدرج: ويعني الانتقال من البسيط إلى المعقد إلى الأكثر تعقيداً، بمعنى أن يبدأ المدرب بما هو مألوف وينتقل إلى الحقائق والمعلومات الجديدة، كما يجب أن يكون قادراً على التفسير والتبسيط وعلى قدر كبير من الحساسية للمستمعين، مدركاً لما يجري من تفاعلات داخلية بينهم، وتفاعلات خارجية بينه وبينهم.
- ٣- إثارة الاهتمام: وتعني إثارة المدرب لتساؤلات أثناء المحاضرة، وخاصة من النوع الذي يبحث عن كيف ولماذا، أكثر من تلك التي تبحث عن ماذا وأين.
- ٤- المناقشة: وتتضمن إتاحة الفرص للمستمعين لإبداء الآراء والتحليل والنقد لمحتوى المحاضرة من المادة التعليمية.
- ٥- التقويم: وله جانبان:
الجانب الأول: يتضمن تقويم أثر المحاضرة على المستمعين، بحيث يستخدم المحاضر من الاختبارات ما يساعد على التعرف على مدى تحقق

الأهداف المحددة سلفاً، والبحث عن المشكلات، أو المعوقات في هذا المجال.

أما الجانب الثاني: فيتضمن تقويم المحاضرة ذاتها، من حيث أهدافها، ومحتواها، وأسلوب عرضها وموقف المحاضر.

٦- المتابعة: وتتضمن التعرف على مدى التغير الحادث على معلومات واهتمامات المستمعين، وأثر ذلك على مدى استخدام المحتوى في مواقف جديدة، وأثره على فتح آفاق جديدة للتعليم (خلف، ١٩٩٧).

الندوة Seminar:

يشترك في الندوة مجموعتان: مجموعة من المختصين الذين يعرضون وجهات النظر المختلفة حول موضوع معين، ومجموعة كبيرة من المستمعين. وتقوم الندوة أساساً على المناقشة المقيّدة، بمعنى أن يكون هناك موضوع أو مشكلة معينة هي محور الندوة، فيعرض المختصون مختلف الآراء الواردة في شأنها، على أن يتبع ذلك إتاحة الفرص للمستمعين للمشاركة في مناقشة مضبوطة لا يسمح فيها بالخروج عن الموضوع أو إثارة مشكلات فرعية خارجة عن جوهر موضوع الندوة. إلا أنه كثيراً ما يلاحظ عزوف غالبية المستمعين عن الاشتراك في مناقشة المختصين، وخاصة إذا كانت لهم مكانة علمية، أو ثقافية، أو سياسية مرموقة، كما يلاحظ أن غالبية المستمعين لا يشتركون في المناقشة، حينما يعرض المختصون القضايا والمشكلات، ويتولون تحليلها، ومناقشتها، والإجابة عما قد يبدو من تساؤلات حولها تباعاً، ومن ثم لا يجد المستمعون مجالاً حقيقياً

للاشتراك في المناقشة، فنستفي القيمة التربوية من الندوة، ولا تسفر إلى عن قليل من النتائج المتوقعة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٧).

المناقشة Debate, Discussion

تستخدم المناقشة عادة لتنمية المهارات المعرفية والاتجاهات والمشار، إلا أنه كثيراً ما يلاحظ إجحام كثير من المدربين عن استخدام استراتيجية المناقشة نتيجة لخبراتهم السابقة غير الناجحة. إن الأسلوب الوحيد لتعلم استراتيجية المناقشة، هو ممارستها، حيث يتعلم المدرب والمشاركون معاً عن طريق العمل والاستكشاف الجماعي، ويختلف نوع المناقشة، ويتحدد نوع المشاركين فيها تبعاً للهدف منها.

ومهما كان نوع المناقشة، فيجب أن يتجه نظر المشرف القائد إلى جانين رئيسين وفي آن واحد: الجانب الأول، هو أن يضع من الضمانات ما يكفل ارتباط كل ما يقال بمحتوى الموضوع محور المناقشة. والجانب الثاني هو تقويم عملية التفكير، أو المهارات، أو الاتجاهات التي يستخدمها المشاركون في مناقشة الموضوع. وهناك ثلاثة أنماط رئيسة للمناقشة وهي:

- ١- المناقشة الحرة.
- ٢- المناقشة المضبوطة جزئياً.
- ٣- المناقشة المضبوطة. (الخطيب، ١٩٨٦).

تمثيل الأدوار Role-Playing:

يعني تمثيل الأدوار، وضع حالات يكون فيها سلوك المتدربين ملائماً للأدوار التي تم تعيينها لهم للقيام بها، ويشبه تمثيل الدور 'دراماً' يكون فيها كل مشترك عدد الدور الذي يلعبه، إلا أن الفرد يرتجل دوره المحدد تبعاً للاستجابات الخاصة بالحالة التدريبية أو التعليمية.

أهداف تمثيل الأدوار:

- ١- تدريب المتدربين على استخدام ما تعلموه.
- ٢- توضيح الأسس والمبادئ المستقاة من محتوى المادة أو الموضوع.
- ٣- تنمية المهارات في التعرف على مشاكل العلاقات الإنسانية.
- ٤- تقديم أساس قوي للبحث والمناقشة.
- ٥- المحافظة أو إثارة الاهتمام.
- ٦- بناء قناة اتصال، بحيث يتم التعبير عن المشاعر التي يعتقد بها الفرد.

وعندما يستخدم المدرب أسلوب تمثيل الأدوار، فإن عليه إحضار وصف لمشكلة مركبة تركيباً جيداً، لا تكون لها علاقة من قريب أو بعيد بمشاكل المتدربين الخاصة بهم، كما يجب أن تكون المشكلة مألوفة، بحيث يسهل على المتدربين فهم أدوارهم والاستجابات المحتملة لتلك المشكلة. وفي العادة، فإن أسلوب تمثيل الأدوار يستخدم بطريقة أفضل عندما يبرز بصورة عفوية من مشكلة يتم بحثها داخل الصف. وهذا لا يعني أن المدرب لا يستطيع التنبؤ بمشاكل محتملة الوقوع، وتحتاج إلى تمثيل أدوار، وفي الحقيقة، عندما يكتسب

المدرّب بعض الخبرة في أسلوب تمثيل أدوار، فإنه من المؤكد أن يحدد تلك الأوضاع التي عرفها من خلال تلك الخبرة داخل غرفة الصف، ولذلك فإن على المدرّب أن يكون قادراً على تغيير خطته وفق حاجات المجموعة، وأن يحدد بعض الأهداف مسبقاً، ويقوم بوصف الحالة للمتدربين بشكل كامل، ويصوّر الأدوار المطلوبة قبل تحديد المتطوعين للقيام بهذه الأدوار (حسّين، ١٩٩٦).

التدريب المخبري Laboratory Training

أصبح أسلوب التدريب المخبري مستعملاً على نطاق واسع، كما أصبح ضرورة ملحة في تعليم المواد العلمية، من أجل تحقيق الأهداف التربوية بصورة فعّالة، ويفترض التعليم المخبري، أن الخبرة الأولية في المشاهدة، واستخدام المواد العلمية تفوق الطرق الأخرى في تطوير الفهم والاستيعاب، وقبول تلك المواد، كما يستخدم التدريب المخبري أيضاً كوسيلة لتنمية المهارات الضرورية، لمزيد من الدراسات المتقدمة أو البحث العلمي.

ومن الجانب النظري، فإن نشاط المدرّب، والتدريب المخبري المفرد وطبيعة الخبرة المخبرية، يكون لها رد فعل إيجابي. ومع ذلك، فإن المعلومات لا يمكن الحصول عليها عادة بسرعة في التجربة المباشرة أكبر من الحصول عليها عندما يتم تقديمها شفويّاً أو كتابة، كما أن الأفلام أو التمثيليات تتميز بعدم وجود التجربة والخطأ فيهما، كما هو الحال بالنسبة للتدريب المخبري، وهكذا، فإن التدريب المخبري لا يتفوق على أساليب التدريب الأخرى بالنسبة لحجم المعلومات التي يتم تعليمها، لكن يتوقع أن تكون هناك فروق في نسبة التذكر،

والقدرة على تطبيق التعلم، أو المهارة الحقيقية في المشاهدة، واستخدام المواد التعليمية.

وقد حاولت الأبحاث التحليلية تقليص الفجوة بين هذه الأنواع الخاصة من النتائج التي لو حاولنا قياسها، فإن عدم وجود فرق في الفعالية بين المختبر والأنواع الأخرى من التدريب يكون بدون معنى، لأنه من السخف القول، بأن التدريب المخبري يكون فعالاً في إيصال المعلومات البسيطة فقط، وقد أشارت الدراسات العديدة إلى عدم وجود فرق كبير ذا أهمية بين الأساليب التدريبية المتعددة، بل إن المواد العلمية التي يتم تدريسها بواسطة المختبر يكون لها فعالية أكبر في تحصيل المتدربين من طريقة المحاضرة مثلاً، كما دلت الدراسات، أنه من الممكن أيضاً تقليص ساعات التدريب المخبري دون انخفاض مستوى الفهم العلمي عند المتدربين، لكن نتائج الأبحاث التي أجريت على أساليب التدريب في المختبر أشارت إلى أن فعالية هذا التدريب تعتمد على الطريقة التي يتم فيها تعلم تلك المواد العلمية.

إن كافة الدراسات تبين أهمية تنمية الفهم أكثر من حل المسائل التعليمية عن طريق اتباع خطوات حل روتينية، وسواء كان التدريب المخبري متميزاً عن أسلوب المحاضرة في تنمية الفهم ومهارة حل المسائل التعليمية، فإن الأهم من ذلك كله، هو مدى فهم واستيعاب الأفكار والمبادئ، وطرق حل المسائل بشكل عام، وليس التركيز على طريقة أو أسلوب معين من أساليب التدريب المتعددة (استيتية والدبس، ١٩٨٧).

الرحلات الميدانية (Field Trips):

تعتبر الرحلات الميدانية مفيدة، ليس لأنها تزود المتدربين بالمعلومات الأولية، وتمكنهم من رؤية كيف أن عدداً من المهارات والعمليات تعمل بانسجام وتكلف في كل واحد فحسب، بل لأنه يمكن استخدامها لتزويد المتدربين بالخبرات الثقافية المناسبة. ولكي تكون الرحلات الميدانية أكثر فعالية، لا بد من ربطها مباشرة ببعض الأعمال والأحداث الجارية، ولذلك يجب التركيز على حاجة المتدرب الواضحة للرحلة الميدانية، ولكن إذا عرف المدرب أن التخطيط الطويل المدى ضروري لرحلة معينة، فعليه أن يبدأ بالفكرة، وفي حالة تقرير أن الرحلة الميدانية مفيدة ومرغوب فيها، توضح الأهداف الخاصة بمشاركة المتدربين، ولذلك فإن على المدرب عادة تقرير بأن رحلة كهذه ستكون خبرة تعليمية، يمكن أن تساعد في الوصول إلى هدف من الأهداف الموضوعية في بداية الفصل الدراسي، ويمكن استخدام الأهداف كنقطة انطلاق لاستنتاج أسئلة محددة ليجيب عنها المتدربون خلال الرحلة الميدانية، أو بعد الانتهاء منها، وخلال الرحلة، ستكون هناك عدة نشاطات وخبرات جديدة تجذب انتباه المتدربين، وتساعد الأسئلة على تركيز انتباههم على أكثر هذه النشاطات والخبرات أهمية. غير أن اشتراك المتدربين في جميع خطوات التخطيط للرحلة يساعد في توليد الاهتمام لديهم، وجعل الرحلات الميدانية أكثر فائدة، وعلى سبيل المثال، بينما تكون إحدى مجموعات المشاركين مشغولة بعمل التسهيلات للرحلة الميدانية، مثل تزود معلومات عن المرشدين خلال الرحلة، رسم الدخول، تاريخ ووقت السماح بالزيارات، الملابس المطلوبة، توفير تسهيلات

الطعام، فتكون هناك مجموعة أخرى من المتدربين تبحث في المواصلات اللازمة للرحلة، ومسافتها ومدتها، وفيما إذا كانت تتطلب المغادرة قبل ساعات الدوام الرسمي، والرجوع بعد نهايته، وبعض المستلزمات الأخرى للرحلة.

وتتضمن الرحلات الميدانية أعضاء من خارج غرفة الصف التدريبي، وإذا لم تحقق الرحلة الميدانية نتائج ذات أهمية بسبب الإخلال في الخطط التدريبية لمدرسين آخرين، فقد يجد المدرب من الصعوبة بمكان، الحصول على إذن لرحلات ميدانية أخرى، بالإضافة إلى المشكلات المالية، لكن إذا ركزت الرحلة الميدانية على أهداف خاصة، وزود المتدربون بالتهيئة اللازمة والمناسبة، فإنه ليس صعباً إجراء عمليات التقويم والمتابعة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٧).

البريد الوارد "In-Tray" : In-Basket

يعطى المتدربون مجموعة من الملفات، والأوراق والرسائل تشبه تلك التي سيطلب منهم مستقبلاً التعامل معها في مكان عملهم، أي المحتوى النموذجي للبريد الوارد على مكتب الموظف أو العامل، ثم يقوم المتدربون باتخاذ الإجراءات المناسبة لتنفيذ عملهم خطوة خطوة، وبعدها تتم مقارنة النتائج مع بعضها البعض.

أهداف البريد الوارد:

يلتزم هذا النوع من التدريب أولئك العاملين في شؤون الخدمات لإعطائهم صورة واضحة عن المشاكل اليومية الحقيقية، وطرق حلها، حيث أن

محاكاة أوضاع الحياة الحقيقية يساعد في تحول تعلم التدريب النظري إلى الواقع الحقيقي، كما يُعتبر هذا الأسلوب طريقة هامة للحصول على التغذية الراجعة، من أجل تحقيق تقدم المتدربين، هذا بالإضافة إلى كونه معينا لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل. ولكن من المهم الإشارة إلى محتويات البريد الوارد، تكون دائماً حقيقية وواقعية، ويجب أن يكون هدف التدريب تزويد المتدربين بطريقة نموذجية، واتباعها في عملهم مستقبلاً، ويجب أن تتم مقارنة النتائج، أو الإشارة إليها بطريقة لا تضعف الثقة، أو الحيوية في المتدربين، الذين يمتازون بضعف قدراتهم أكثر من زملائهم المتدربين الآخرين (الخطيب، ١٩٨٦).

المحاكاة والمباريات الإدارية:

Simulation and Management Games

لم يتفق التربويون على تحديد تعريف لمصطلحات المحاكاة أو المباريات التدريبية، ويقول: ولیم نسبت أن المحاكاة: عبارة عن تصوير مختار للواقع يحتوي على عناصر الواقع فقط، التي يعتقد واضعها بأنها تناسب غرضه، ويرى آخرون أن المحاكاة: عبارة عن نماذج، أو أنماط ثانوية تكرر بعض ظواهر العالم الحقيقي، بمعنى أن المحاكاة هي محاولات للمشاركة في حالات مادية طبيعية واجتماعية، وتقليص حجمها، بحيث تتم إعادة بنائها، لاستخدامها لأغراض تربوية داخل غرفة الصف. وقد استخدم كلارك آبت اصطلاح مباراة إلى فحواها الرسمي، فإنها تعتبر نشاطاً بين اثنين أو أكثر من أصحاب القرار المستقلين، الذين يسعون لتحقيق أهدافهم في محيط أو بيئة محددة، ويبدو أن المحاكاة منحت المربين فرصاً أكبر لكسب الميل الطبيعي للتعلم عن طريق الاشتراك المتع والसार.

أسباب استخدام أسلوب المحاكاة والمباريات:

إن المحاكاة يمكن أن تكون أسلوباً أكثر فعالية في تعليم الحقائق المعرفية مثل الحقائق التاريخية، وإذا ما قام المدرب بتشجيع المتدربين على وضع الخطة من أجل استخدام أفضل للمعلومات التي تقدمها المباراة، فإن النتيجة تكون زيادة معرفة المتدربين أنفسهم، والحوافز المشجعة لديهم، كما أن المباريات، يمكن أن تساعد المتدربين الذين يعانون من عدم الثقة بأنفسهم تطوير أفكار وثقة إيجابية، بسبب مشاركتهم في نشاطات المحاكاة. ويقول كلاريس ستول: أن المباريات تعتبر وسيلة لتحقيق الديمقراطية الاجتماعية، لأنها تبرز على أن كل فرد يمتلك قدرات خاصة غالباً ما يجهلها المدربون التقليديون.

النتائج التعليمية لأسلوب المحاكاة:

- ١- هناك بعض الدلائل التي تشير إلى أن المتدربين يستطيعون تذكر معلومات أكثر في أسلوب المحاكاة مع مرور الزمن.
- ٢- القدرة العالية لإثارة الحوافز لدى المتدربين من مختلف القدرات وليس المتدربون الذين يمتازون بضعف القراءة، أو التعلم، أو المتخلفين ثقافياً.
- ٣- تعتبر المباريات هامة جداً في التأثير على تغيير الاتجاه نحو المجموعات الصغيرة، والأقليات الاجتماعية، ونحو مجالات فهم المجتمع، خاصة السياسات التي يتبعها، ويصبح المشاركون والمتدربون متفاعلين مع بعضهم البعض، ويمكن استخدام أسلوب المحاكاة، لأنه مصدرٌ للتفاعل البناء.

خطوات تصميم المباريات التدريبية:

- ١- تحديد وصياغة الأهداف.
- ٢- تحديد المجال ومدى الفهم.
- ٣- تحديد المشاركين الرئيسين.
- ٤- تحديد المصادر المتوفرة للمشاركين.
- ٥- تحديد أهداف المشاركين.
- ٦- تحديد تسلسل التفاعل بين المشاركين.
- ٧- تحديد فوائد اتخاذ القرارات، أو المعايير التي يقرر بموجبها المشاركون نقل أو تلقي المصادر والمعلومات.
- ٨- تحديد القيود الخارجية التي تحد القيام بإجراءات من قبل المشاركين.
- ٩- صياغة قواعد تسجيل النقاط أو تحديد معايير على أساسها يحقق المشاركون أهدافهم.
- ١٠- يجب صياغة الأهداف التدريبية بعبارات عملية (Stanford & Roark, 1974).

الورشة التدريبية Workshop :

نموذج من المناقشات الهادفة للمجموعات الصغيرة، والتي يتم فيها العمل بشكل تعاوني وجاد، لإنجاز مشروع معين وفق جدول عمل منظم، لوضع إطار للعمل، يقوم به المشاركون فيما بينهم مع الموجهين بأسلوب ديمقراطي، بحيث يسفر هذا العمل عن إنتاج تعليمي معين، فهي مجموعة عمل إنتاجي، مما أدى إلى تسميتها بالورشة. وتختلف أساليب النشاط بالورشة من

أسلوب الاستقصاء الذي يستغل فيه معظم وقت اجتماعات المجموعة الصغيرة في عمليات التخطيط، والتنظيم، أو أسلوب الحوار الذي يستغل فيه وقت الاجتماعات في كتابة التقارير، وتحليل المشاهدات التي تعرض لها كل عضو.

ومن الأمثلة على أسلوب الورشة بالصفوف الدراسية، تلك المجموعات التي تعمل بإحدى التجارب العملية في الفيزياء، أو مجموعة من الطالبات تقوم بإعداد وجبة غذائية معينة، أو مجموعة من طلبة الفنون يقومون بطلاء أحد الجدران، ورسم لوحة معينة. وتختلف أساليب العمل بالورشة الدراسية في مجال التدريب، وتختلف مدته وفقاً لنوع العمل وأساليبه، فقد يستمر العمل بالورشة القصيرة من ثلاثة أيام إلى أسبوعين، كما قد يمتد من (٥-٦) أسابيع خلال العطلة الصيفية أو سنة دراسية.

ومن الأعمال، أو المشكلات العامة التي يمكن أن تقوم ورشة تعليمية أو تدريبية باقتراح الحلول العملية لها ما يلي:

تغذية التلاميذ، التأخر الدراسي، مشكلة أوقات الفراغ، إنتاج الأجهزة البديلة، النشاط المدرسي المرافق، المدارس الجمعة، تطوير أساليب في التعليم أو التدريب، كما قد تعقد الورش لإنتاج أدوات تعليمية كإنتاج مناهج متطورة، أو دليل معلم، أو مراجع وحدات، أو بطاقات مدرسية، أو بطاقات تقويم.

واقترح موفين ما أطلق عليه اسم، ورشة الكتابة، والتي تضم من (٣-٦) مشتركين يقرؤون ويناقشون الموضوعات التي يكتبها الأعضاء حتى يتم تبادل وجهات النظر، والتحليل لمختلف الكتابات، تمهيداً لإعدادها ونشرها بعد تنقيحها، وإثرائها بآراء الآخرين (الجبالي، ١٩٨٩).

المؤتمر Conference:

المؤتمر: اجتماع منظم هادف لبحث موضوع معين أو الوصول إلى قرار معين إزاء مشكلة معينة من مشكلات العمل الجديرة بالنظر، ويتكون المؤتمر من الأعضاء الذين يهمهم الموضوع، وقد يشترك معهم بعض الخبراء والمختصين، وتعتبر المؤتمرات من المنحج الأساليب لتدريب قدامى الموظفين الذين أصابهم الجمود، بما يحقق لهم المؤتمر من عدم إغفال وضعهم، إلا أن تدريبهم يتم بطريقة غير مباشرة، ويتحدد نجاح المؤتمر بمدى الروح الديمقراطية التي تسوده، وما تحققه الحرية الكاملة التي تسود البحث، والمناقشة، وحسن التفاهم، والاحترام المتبادل بين الموظفين. وتتطلب المؤتمرات تفكيراً شخصياً بناءً، ومشاركة في العمل، ويجب أن تتوفر لأعضاء المؤتمر الدراية والخبرة التي تساعدهم في المناقشات، ويكون لديهم القدرة على فهم، وتطبيق المعلومات والبيانات، والخبرات التي يمددهم بها رئيس المؤتمر، لأن المؤتمر عبارة عن فن للتشاور الجماعي بشكل رسمي، كما أنه اجتماع محدد لمناقشة بعض الموضوعات أو الأعمال (الخطيب، ١٩٨٦).

حلقات النقاش الدائرية المتبادلة Fishbowls:

وهي عبارة عن نوع خاص من النقاش، وقد جاء هذا الاسم من الطريقة التي يتم فيها هذا النوع من التدريب، حيث يجلس بعض المشاركين في النقاش في بعض المراحل في الوسط لبحث المسألة المطروحة على بساط البحث، ويقوم الأعضاء الآخرون المشاركون بمراقبة هذه الحلقة، وفي النهاية يتخذ هؤلاء

مكاناً لهم في الحلقة الأولى نفسها، ويمكن استخدام حلقات النقاش الدائرية المتبادلة كأداة لتحليل التفاعل بين المجموعات، أو لضبط محتوى موضوع النقاش. ومن الناحية الفنية، فإن هذا النموذج يعمل على النحو الآتي:

- ١- يتم اختيار موضوع صالح للنقاش.
- ٢- يتم تحضير من (٦-٨) أسئلة حافزة لمنسق حلقة النقاش.
- ٣- إعطاء أرقام لكافة المشاركين.
- ٤- ترتيب كراسي على شكل دائرة داخلية، وأخرى خارجية.
- ٥- الطلب من المشاركين ذوي الأرقام الفردية بالجلوس في الدائرة الداخلية.
- ٦- يتم جلوس المشاركين ذوي الأرقام الزوجية في الدائرة الخارجية.
- ٧- تعيين منسق للدائرة الداخلية، لاستخدام الأسئلة المحددة في إشارة، واستمرارية النقاش.
- ٨- الطلب من المشاركين في الدائرة الداخلية الاستمرار في النقاش، لأن هذا هو دورهم الرئيس، ولكن يجب تحديد مداخلاتهم بما لا يتعدى الدقيقة الواحدة في المدخل الواحد.
- ٩- تحديد أدوار مختلفة للمشاركين في الدائرة الخارجية ذوي الأرقام الزوجية لمراقبة الأشخاص المشاركين في الدائرة الداخلية.
- ١٠- وفي الوقت المحدد، يجب وقف النقاش، واستخدام المعلومات والبيانات، والتغذية الراجعة التي تم جمعها من الخطوة رقم (٩).
- ١١- إعادة الخطوات (٧، ٨، ٩، ١٠) ولكن يتم جلوس المشاركين ذوي الأرقام الزوجية في الدائرة الداخلية، والمشاركين ذوي الأرقام الفردية في الدائرة الخارجية كمراقبين.

ونحمد أن حلقات النقاش الدائرية المتبادلة تهتم بدرجة كبيرة في تفاعل المجموعة من المحتوى، حيث يتم تحديد دور كل مشارك في النقاش وفي الوقت المحدد، تبدأ الحلقة الدائرية الأولى عملها، ولا يسمح بالحديث لغير المشاركين فيها، وعندما تسير هذه الحلقة في هذا الشكل والاتجاه، فإن المشاركين يستطيعون فهم محتوى النقاش والمهارة بعكس آراء المجموعة، وحتى يتأكد المدرب من تعلم كافة المتدربين، فإن عليه مراقبة الوقت المخصص بكل حرص وعناية، حتى يتأكد أيضاً من أن كافة المشاركين يشاركون فعلاً في حلقة النقاش، ويستغلون الوقت المخصص بأقصى جهد ممكن (Laird, 1982).

دراسة حالة عارضة Incident Process:

تعتبر دراسة الحالة العارضة نوعاً خاصاً من دراسة الحالة، وهي تستخدم عادة لتعليم مهارات التحليل، أو أساليب خاصة لحل المشكلات مثل: كيفية علاج وحل مظالم الموظفين. ويختلف هذا النموذج عن دراسات الحالة العادية، وذلك عن طريق تزويد المشاركين ببيانات قليلة للتوصل إلى أي قرار، حتى في حالة القرارات التي تثير الحيرة والارتباك، إلا أن البيانات تكون متوفرة لدى المدرب، وتكون عادة على شكل مطبوعات يسهل الوصول إليها، واستخدامها، ورغم ذلك، فإن المدرب لا يقوم بالكشف عن هذه البيانات، إلا عندما يتم توجيه سؤال محدد له وتكون البيانات هي الجواب الصحيح، والمناسب لذلك السؤال، وهكذا يكتسب المتدربون مهارة معرفة نوع وطبيعة

الأسئلة التي يجب عليهم الاستفسار عنها، وكيفية صياغتها، ووسائل استخلاص النتائج من البيانات المقدمة لهم.

ولكون هذا النموذج يعلم المتدربين مهارات توجيه الأسئلة والتحليل والتركيب، فإن دراسة الحالة تُعتبر أداة معروفة وشائعة في مساقات العلاقات العمالية، ومظالم الموظفين، والبحث والتحقيق في حادثة معينة، ووسائل حل المشكلات الطارئة (المجلة العربية للإدارة، ١٩٨١).

الحالة الحرجة Critical Incident:

يحدد هذا النموذج، ويحلل الخبرات الحقيقية للمتدرب كي تستخدم أساساً في فهم أفضل للمشكلات الحقيقية والواقعية، أو للتوصل إلى استنتاجات عن طريق إجراء تحليل الحوادث الحرجة التي وقعت خلال ممارسة مهنة المشاركين، أما مبرر استخدام هذه الطريقة فهو إن كافة خبرات المتدربين يمكن أن تكون مصدراً للتعلم، كما أن بعض الملاحظات يمكن أن يكون لها صدق واسع، بحيث يمكن أن يؤثر تأثيراً فاعلاً وقوياً في أنماط السلوك المستقبلية لهؤلاء المتدربين، هذا بالإضافة إلى أن التركيز على مثل هذه الحوادث يتيح المجال للتوصل إلى استنتاجات لنماذج أكبر وخبرات مشابهة مما يستطيع المدربون تزويد المتدربين بها، ويختلف نموذج الحالة الحرجة قليلاً عن الأسلوب الإكلينيكي الذي يتميز بالطلب إلى المشاركين كتابة حالاتهم الخاصة بهم، كما لا يطلب هذا الأسلوب من المشاركين تحديد مشكلات سيتم تحليلها، بل وضع تفاصيل حادثة معينة كان لها أثر كبير في تغيير مجرى حياتهم. ويطلق أحياناً على

هذا النموذج اسم ذروة الخبرة، ويتم استخدامه بشكل واسع في الإدارات العليا، أو برامج التطوير التنفيذية، وباختصار، فإن نموذج الحالة الحرجة يعزز من مدى ملاءمة محتوى البرنامج التدريبي، لأن الحوادث والحالات التي يتم دراستها تأتي من المتدربين أنفسهم الذين يعولون أهمية كبيرة عليها (Laird, 1982).

العيادات Clinics:

وهي عبارة عن جلسات يتم عقدها، بحث يخصص المتدربون جهودهم لحل مشكلة معينة، وهكذا فإن العيادات تستخدم أسلوب النقاش، للمساعدة في التوصل إلى حل واتخاذ قرار واكتساب مهارات روح الفريق، وإذا ما تم استخدام هذه الطريقة بأسلوب صحيح وفعال، فإن على المتدربين اعتبار المشكلة وكأنها حدثت في الواقع، أو أنها يمكن أن تحدث عند تنفيذ مهامهم وأعمالهم، كما يجب أن يشارك كافة المتدربين في المدخلات حتى يمكن التركيز على المعايير المستقاة من خبراتهم، وبالتالي توسيع قدراتهم وإكسابهم مهارات ذات قيمة هامة.

وقد جاء في كتاب تطوير التدريب، إن المجموعة تواجه عادة حالات حقيقية وواقعية، حتى يمكن بناء أسلوب أو طريقة يجعلهم أكثر نجاحاً في حياتهم، كما يشير الكتاب إلى أن الرحلات الميدانية، وتمثيل الأدوار والعروض تشكل أساساً لتشخيص هذا النموذج من التدريب العيادات. ويقترح ريث كاتب المقال الخاص بالعيادات، على ضرورة مشاركة كافة المتدربين بهذا

الأسلوب، وأن يكون لهم اهتمامات مشتركة وهذا يدل على أن أسلوب العيادة يمكن أن يواجه حالة واقعية وحقيقية ويتوصل إلى حل لها، بالإضافة إلى اكتساب خبرة علمية وعملية. ويمكن أن يحدث هذا، إذا ما تم اختيار عمليات حل المشكلة المطابقة والمنسجمة مع أسلوب العيادة، والتي تُعتبر جزءاً لا يتجزأ منها (Laird, 1982).

التقنيات السمعية - البصرية كوسائل في عمليات التدريب:

يمكن حل العديد من مشكلات إيصال المعلومات في وقتنا الحاضر بالاستعمال الأوسع للتقنيات السمعية والبصرية، وتوضح أهمية التقنيات السمعية والبصرية كوسائل في عمليات التدريب باعتبارها عملية اتصال للعملية التدريبية التي تتألف من:

- ١- المدرب: وهو المصدر الذي يبحث بالرسالة، وبأسلوب المناسب مستخدماً الوسيلة المناسبة إلى متدرب واحد أو مجموعة من المتدربين.
- ٢- المادة التدريبية: التي يراد توصيلها من المدرب إلى المتدرب، وهي عبارة عن مجموعة من الخبرات، أو المعلومات المتضمنة لحقائق ومفاهيم ونظريات وما إلى ذلك من أنواع المعرفة، فضلاً عن الاتجاهات والمهارات والقيم.
- ٣- المتدرب: ويختلف عن التلميذ نظراً لاختلاف المتدرب في الخصائص النفسية وعوامل السن، والمستوى الثقافي والتعليمي والاجتماعي، والخبرات السابقة.

٤- الوسيلة: وهي طريق نقل المادة التدريبية من المدرب إلى المتدرب.

وتعتبر مراكز التدريب بأنواعها: المركزية الرئيسة، أو المحلية أو الفرعية مقراً لتنفيذ العملية التدريبية، ولكنها تختلف في حجمها وإمكاناتها وأهدافها، وأجهزتها الإدارية، فالمركز الرئيسي يكون مركزاً لإعداد القيادات على مستوى المحافظات، والمراكز المحلية تتخصص بتلبية الحاجات المحلية لكل محافظة، أو لواء، أما المراكز الفرعية، فتعنى بإقامة بعض البرامج في بعض الكليات، أو المعاهد المتخصصة، أو المدارس، أو المصانع، أو المزارع، أو البنوك أو المؤسسات يشرف عليها المتخصصون فيها بمساعدة الأخصائيين التدريبيين بالمراكز التدريبية التي يجب أن تتوفر على المكان والبناء المناسب، والقاعات والمرافق والأثاث والمكتبة فضلاً عن الأجهزة السمعية والبصرية الحديثة.

١- التقنيات البصرية:

أ- السبورة اللوح: لا تكاد تخلو قاعة من قاعات الدراسة، أو التدريب من السبورة التي استخدمت منذ مئات السنين، ولا زالت تستخدم كوسيلة بصرية للاتصال الكثير منها في حلقات الدراسة بدءاً من السبورة العادية المعلقة على الحائط إلى السبورة الدوارة ذات الوجهين والسبورة المتحركة، والسبورة ذات الخطوط والمربعات، إلى غير ذلك من الأنواع. ولأهمية السبورة، اتجهت الأنظار إلى زيادة فعاليتها وتطويرها حيث تم اتخاذ اللون الأخضر الزيتوني لها، واستخدام الطباشير الصفراء لاعتبارها بصرية، ويمكن استعمال السبورة بنجاح مع الوسائل الأخرى المعروضة،

مثل المخططات الجدارية الثابتة والمتحركة، وأجهزة العرض الفوقي التي توفر إمكانات الكتابة والشرح، وعرض الرسوم والخرائط والمصورات بلوحاته الشفافة الرقيقة، أما محاسن السبورة فتتمثل في أنها متواجدة دائماً، ولا تتطلب أي أدوات، أو أجهزة، ويمكن إجراء التعديلات، والإضافات عليها بسهولة، وهي متعددة الاستعمال وتلائم كافة المواضيع، وتسمح باستعمال الألوان، كما أنها ثابتة دائماً في موقعها، ولا تحتاج إلى إعداد وتركيب أو نقل (استيتية، الدبس، ١٩٨٧).

ب- الرسوم والخرائط والمصورات: وتحتوي على البيانات المتعلقة بالعملية التدريبية في شكل رسوم تخطيطية، أو جداول، أو بيانات مرسومة أو صور، أو خرائط، وتتوقف فعاليتها على ما تحتويه من البيانات وطريقة عرضها وإخراجها وتنظيمها.

ج- الصورة الثابتة والمتحركة الصامتة: وتشمل الصور الفوتوغرافية ولقطات عن حقائق، أو ظواهر أو أحداث تستخدم كسجل للاستشهاد بها في بعض المواقف التدريبية، إما بطريقة مباشرة، أو من خلال أجهزة العرض لتكبيرها وعرضها على الشاشة، أما الصور المتحركة الصامتة، فيمكن استخدام جهاز للسينما لعرضها، وإظهار تفاصيل الحركة فيها.

د- الشرائع الميكروسكوبية: وهي التي يتم تحضيرها بعينات من الكائنات الدقيقة أو قطاعات ميكروسكوبية للأنسجة الحيوية، ويتم رؤيتها مكبرة تحت الميكروسكوب، وتعرض الحياة الدقيقة مفصلة في مجالات الدراسات العلمية.

٢- التقنيات السمعية:

وهي عبارة عن التسجيلات الصوتية وتشمل:

- أ- الاسطوانات: وهي أقراص من مادة البلاستيك مسجل عليها أصوات تسمع عن طريق الحاكي، وتشمل تسجيلات لغوية، وموسيقية، أو خطابات، وكلمات مشهورة -إلا أنها سهلة الكسر إذا ما وقعت على الأرض، لذا حل محلها إلى حد كبير أشرطة التسجيل.
- ب- أشرطة التسجيل: وهي عبارة عن أشرطة رقيقة من البلاستيك المرن المغطى أحد جوانبه بطبقة معدنية من أكسيد الحديد، ويتم التسجيل عليها بطريقة مغناطيسية، وقد زاد انتشارها في أيامنا هذه بصورة كبيرة، وتتوفر منها أشرطة للأجهزة المستديرة الشكل، أو الصغيرة المستطيلة الشكل، وتسجل عليها برامج لغوية، وصوتية متنوعة ومن ميزاتهما، أنها سهلة التداول والمحور وإعادة التسجيل، وطول مدتها ورخصها، ونقلها من مكان لآخر واستخدام البطاريات الجافة الصغيرة لتشغيلها.
- ج- البرامج الإذاعية: من الممكن أن تشترك الهيئات التعليمية مع الإذاعة لإعداد برامج تدريبية، مثل البرامج المدرسية، حتى تصل الخدمة التدريبية إلى المتدربين في أماكن تواجدهم عن طريق البث الإذاعي والراديو (استيتية، الدبس، ١٩٨٧).

٣- التقنيات السمعية- البصرية: وتشمل:

أ- السينما: وهي عبارة عن صور متحركة وناطقة، ولذلك فهي تعبير شبه كامل للحالة الطبيعية، فضلاً عن استغلال الحيل السينمائية في إبراز مفاهيم خاصة، والتركيز على بيانات تحقق الأهداف التعليمية أو التدريبية المرجوة من عرض الفيلم.

ب- التلفزيون: يحمل التلفزيون خصائص العرض السينمائي من حيث الصورة والحركة إلى المتدربين في أماكن عملهم، وذلك عن طريق إعداد برامج تدريبية تلفزيونية على غرار البرامج التعليمية المدرسية.

ج- التلفزيون ذو الدائرة المغلقة وأجهزة الفيديو: التلفزيون ذو الدائرة المغلقة: عبارة عن آلات تصوير تلفزيونية مثبتة في أماكن معينة، ومتصلة سلكياً بأجهزة التلفزيون، ناقلية إلى شاشاتها كل ما يحدث تحت بصر آلات التصوير، كما يمكن تسجيل ما يحدث بأجهزة تسجيل تلفزيوني على أشرطة الفيديو، وتعد دائرة التلفزيون المغلق من أهم وسائل التدريب الدقيق، وتكون مجهزة خاصة مثل: جهاز التسجيل، وعرض صورها وصوتها وحركتها على شاشة التلفزيون العادية، وتتميز كما هو الحال بالنسبة لأجهزة الكاسيت بسهولة نقلها وحملها، وقلة تكاليفها وفعاليتها (استيتية، الدبس، ١٩٨٧).

الخلاصة:

إن الناشئة المدرسية هي عصب الحياة والمجتمع، والتربية الهادفة: هي عملية تساعد أفراد هذه الناشئة لتحديد قدراتهم الخاصة، ومن ثم تطويرها لأقصاها، ومشاركة الآخرين إيجابيا بها في بناء الحاضر والمستقبل، ولما كانت نوعية التربية المدرسية تعتمد بدرجة كبيرة على نوعية معلمها، فإنه يصبح مناسبا التأكيد على أن الأهلية الفعالة لهؤلاء المعلمين تمارس دورا حاسما في تقرير مستقبل الأفراد ومجتمعاتهم المحلية بحد سواء.

ومع أن الاهتمام جاد الآن بالتطوير الوظيفي للمعلمين كوسيلة لتحسين أهليتهم المدرسية، إلا أنه لا يزال ملاحظا في بيئاتنا التربوية المحلية أعمال هذا الأمر، وانعقاد الكثير من الدورات والبرامج التدريبية بقليل جدا من التخطيط والتحضير، الأمر الذي يفقدها صلاحيتها، ويجبرها على التقدم في تنفيذها بأسلوب التجرية والخطأ والاجتهاد العشوائي الكامل، ومن هنا في الواقع، فإن المعلمين بعملهم اليومي المدرسي يصنعون مستقبل الفرد والمجتمع. وهم بذلك يتأثرون إيجابا وسلبا بمدى أهليتهم الوظيفية للمسؤوليات التربوية والإدارية والإنسانية المتنوعة التي يقومون بها، الأمر الذي ينتج أفرادا ومجتمعات قوية عند قوة هذه الأهليات، أو دونية ضعيفة عند عجز المعلمين، أو نقصان كفاياتهم المدرسية.

ولما كان الوضع هكذا من دور المعلمين في استمرار وتقدم الفرد والمجتمع، ونظرا لما لوحظ على برامج الدورات التدريبية أو تأهيلهم الوظيفي من روتين وعدم انتظام، فلنني أرى أن البرامج التدريبية بحاجة إلى توضيح المفهوم العلمي لها، وكذلك عقد الدورات التدريبية بشكل مخطط ومنظم والتحضير المسبق لها.

مراجع الفصل التاسع

- ١- استيتية، دلال، والدبس، محمد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، الطبعة الأولى، عمان، ١٩٨٧.
- ٢- الجبالي، سعد أحمد، إطار مقترح لتطوير البرامج التدريبية بمعاهد التدريب المركزية، المجلة العربية للتدريب، مجلد، العدد، ١٩٨٩.
- ٣- حسنين، حسين، تطوير الحقائق التدريبية، الطبعة الأولى، المطابع العسكرية، الأردن، ١٩٩٦.
- ٤- حسنين، حسين، أساليب العصف الذهني، الطبعة الأولى، المطابع التعاونية، الأردن، ٢٠٠٠.
- ٥- خلف، ياسين، تكنولوجيا التعليم والاتجاهات الحديثة في التدريس، الطبعة الأولى، عدن، ١٩٩٧.
- ٦- المجلة العربية للإدارة، الحالات الإدارية، منهجها ومقومات تأليفها، (حسن أبشر الطيب)، العدد الرابع، ١٩٨١.
- ٧- الخطيب، أحمد، اتجاهات حديثة في التدريب، الطبعة الأولى، الأردن، ١٩٨٦.
- ٨- الراوي، شاعر، وقرنيع، قمر الدين، قراءات في نحو الأمية وتعليم الكبار، الجهاز العربي لنحو الأمية وتعليم الكبار، بغداد، بدون تاريخ.
- ٩- مركز البحوث التربوية، نحو تحديد احتياجات التدريب لدى مختلف فئات العاملين في التربية، مجلد ٤، العدد ٢، ١٩٨٤.
- ١٠- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، أساليب ووسائل التدريب، إعداد أدهم أحمد الصراف، ١٩٧٧.

المراجع الأجنبية

- 1- Borhe, Holmberg, the development of correspondence education an international concern, correspondence education: Dynamic and diversified, (ICCE, eleventh world conference, new Delhi, 1978.
- 2- Paul L. and Mary M, Independent study, (California, San Francisco: Jossey – Bassm Inc. Publishers), 1973.
- 3- Gener Stanford, and Albert Roark, Humman interaction in Education, allyn and Bacon, Inc. Boston, 1974.
- 4- Dugan Laird, Approaches to training and development Addison publishing company, Massachusetts, 1982.

الفصل العاشر

استراتيجيات تطوير التربية العربية

استراتيجيات تطوير التربية العربية

مقدمة:

يشكل المستقبل محور اهتمام التربية وشغلها الشاغل في أي بلد، فمن أجله توضع الأهداف وترسم السياسات، ولتحقيقه تصنع الاستراتيجيات وتعد الخطط والبرامج... وليس الاهتمام بالمستقبل أمراً جديداً في البلاد العربية أو في غيرها، ولكن الجديد هو في الضغوط المتزايدة على صانعي القرار وقادة الفكر للتبصر بالمستقبل والتهيؤ له ومواجهته بحلول من شأنها أن تجعل تحركه باتجاه الأفضل.

أما ما يشهده العالم من المحسار للاستعمار المباشر وانتقال سلطة الحكم من أيدٍ أجنبية إلى أيدٍ وطنية قد أدى إلى تحول كبير في اهتمامات الناس وتوقعاتهم.. والتي فرضت على الدول وما زالت تفرض الاهتمام بالمستقبل والاستعداد له، والتعامل مع ما يحمل من تطورات بشكل أكثر إلحاحاً مما كانت عليه الحال من قبل.

ولعلّ الازدياد الكبير في عدد السكان، والتغيرات الاقتصادية والاجتماعية الكبيرة التي رافقت هذا الازدياد ونتجت عنه، والتي أفرزت حاجات وآمال جعلت أمر الاهتمام بالمستقبل أمراً لا يمكن التهاون به أو إغفاله.

وكذلك فإن ما يشهده العالم من تقدم تكنولوجي هائل في مختلف الميادين، والذي جعل من العالم قرية كونية واحدة، أناسها مشدودون نحو

المستقبل يشهدون في حدود أعمارهم الواحدة تغيرات وأحداثا كانت فيما مضى تغطي أجيالا كثيرة. وأصبح المستقبل بالنسبة لهم أمرا ضاغطا على مشاعرهم وأفكارهم وهم يرونه يتفتح أمامهم عن أحداث ومفاجآت ومبتكرات يعيشون معها وتتواتر أمامهم بسرعة لم يعهدها أسلافهم من قبل.

والدارس لهذه الأسباب لا يمكن أن يسقط قيام المؤسسات الدولية والإقليمية وانشغالها الواسع بقضايا التنمية وجهودها لنشر الاهتمام بالمستقبل في بلدان العالم المتنامي، فمنظمة اليونسكو أشبه ما تكون بجامعة متحركة مفتوحة، تستقطب اهتمامات الناس بالمستقبل وتثير فيهم الرغبة للإعداد له والتخطيط لمواجهته... هذا ولا تقل المنظمات والهيئات الإقليمية أهمية عن المنظمات الدولية في هذا المضمار، ولعل أهمها في المنطقة العربية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

وليست هذه الأسباب الأربعة منفصلة بعضها عن بعض في إثارة الاهتمام بالمستقبل، فهي تتبادل التأثير والتأثر بعضها مع بعض، وكذلك مع أسباب أخرى لم نأت على ذكرها... وخلاصة الأمر أن ما أصبحنا إزاءه في العالم العربي منذ نصف قرن أو يزيد هو تحول عميق في جميع مناحي الحياة لم يكن بد أن ينال الشأن العربي منه نصيبا وافرا.

مراحل تطور التربية العربية؛

كانت البوادر الأولى لهذا التطور صدور التشريعات والقوانين التربوية التي ظهرت بعد الاستقلال مباشرة، والتي كانت أقرب ما تكون إلى الآمال والطموحات العريضة منها إلى الأهداف أو البرامج المحددة، وهي ما تزال حتى اليوم تتردد بشكل أو بآخر لأنها لا تزال تعبر عن هذه الآمال والطموحات

ذاتها، أما التغيير الحاصل على مر السنين فكان في طرائق التعبير عن هذه الآمال، وفي الخطوات والأساليب المعتمدة لتنفيذها أكثر مما في مضامينها واتجاهاتها.

ولعلنا نقدر أن نوجز هذا التغيير في طرائق التعبير باستعراض مراحل ثلاث رئيسة مرت بها محاولات تطوير التربية العربية منذ الاستقلال:

١- كانت المرحلة الأولى، بعد إعلان الآمال والطموحات، مرحلة المشاريع القطاعية التي تناولت فتح المدارس ودور المعلمين والجامعات، وتعيين المدرسين، وتعديل الرواتب وتغيير المناهج والكتب المدرسية وغير ذلك من الأمور ذات الطابع العملي والملح. وكانت النظرة الغالبة في التعامل مع هذه الأمور مشتقة من النظرة إلى التعليم كأحد قطاعات الخدمات التي تقع مسؤولية تأمينها على الدولة تلبية لاحتياجات المواطنين. ومع أن محاولات قامت في بعض البلدان العربية للانتقال من وضع المشاريع إلى وضع البرامج التربوية، فقد بقي التعليم في هذه المرحلة محكوما بهذه النظرة القطاعية، ذلك أن البرامج الموضوعية بقيت أقرب لأن تكون عمليات تنسيق بين المشاريع منها إلى برجة شاملة للتطور، وتحديد الدور الملقى على التعليم في هذا المجال.

٢- بدأت المرحلة الثانية في هذا المسار في مطلع الستينات عندما عبرت التربية العربية منعطفا مهما انتقل بها من النظرة إلى التعليم كقطاع من قطاعات الخدمات إلى اعتباره قاعدة النشاط الإنتاجي والاستثماري، إلى جانب مهماته التقليدية كتزويد الناشئة بالمعارف والمهارات والقيم. وعبور هذا المنعطف دخلت البلاد العربية مرحلة التخطيط، وقامت وزارات أو مجالس للتخطيط، واستقدم الخبراء والمستشارون، وصيغت الخطط

التمنوية، وأنشئت مراكز الإحصاء والبحث والتوثيق، أو أعيد تشكيل ما كان قائما منها من قبل. وفي غمرة هذا النشاط احتلت التربية دورا مركزيا، وعلقت عليها آمال كتمعيم التعليم الابتدائي، ومحو الأمية، وتحقيق العدالة في التوزيع، وإعداد الكوادر الماهرة، وشاع إزاء كل ذلك مناخ من الثقة والتفاؤل بالمستقبل.

٣- كان سبب الانتقال من مرحلة التخطيط إلى مرحلة السياسات والاستراتيجيات أن الآمال المعقودة على التخطيط لم تتحقق بالشكل المرجو، والمخططات الزمنية التي حددت لبلوغ أهداف معينة مرت بدون أن تبلغ مستواها. أما التوسع الكبير في أعداد التلاميذ فقد بدا لكثيرين وكأن علاقته بالتخطيط كانت عرضية، وكأن هذا التوسع جاء نتيجة لقوى التحرك والاندفاع الذاتي للسكان، ولتفجر آمالهم وقدراتهم، أكثر مما جاء انسجاما مع توقعات المخططين أو محكوما بأهدافهم وكان لابد من تفسير أو تبرير للخلل أو للقصور، فوضع اللوم على انهماك التخطيط في مسائل الكم وإغفاله مسائل الكيف، وعلى رجال الإحصاء والاقتصاديين لإلقاءهم على التعليم أعباء ومهمات ليست من طبيعته أو مسؤوليته الرئيسية. وكانت حصيلة كل ذلك أن أصاب التربية تبدل في مسيرتها لم يفض إلى إلغاء الاهتمام بالتخطيط والتنمية، وإنما أضاف إلى هذا الاهتمام بعدا جديدا تناول السؤال من جديد عن أهداف التربية وغاياتها ومراميها، وأدخل عليها لغة جديدة تتناول السياسة الواجب أن نتوخاها للتنسيق بين الأهداف والغايات، كما تتناول الاستراتيجية الملائمة لتنفيذ هذه السياسة... ويأتي قرار المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب استجابة لمطالب هذه المرحلة.

ففي كانون أول (١٩٧٢) اتخذ المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب المنعقد في صنعاء قرارا بتشكيل لجنة يناط بها وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، على أن تنطلق هذه الاستراتيجية من المبادئ الأساسية التالية:

أ- ضرورة تطوير المجتمع العربي بما يضمن الحفاظ على مقوماته الأساسية، وهي الدين والحضارة العربية الإسلامية واللغة العربية والقيم الإنسانية والخصائص القومية، وانفتاحه على تيار التقدم العلمي والتكنولوجي وتفاعله مع التغيرات المتلاحقة في العالم المعاصر المنسجمة مع خصائصه الأصيلة.

ب- ضرورة أن يكون الدين ركنا أساسيا في تربية الإنسان العربي، بحيث تؤدي هذه التربية إلى انطلاق طاقاته الكامنة وإتاحة الفرصة له لاستثمارها، وإعداده لمواجهة جميع المطامع والتحديات التي تواجه الوطن العربي ونمحو من حريته واستقلاله وتحول دون تقدمه وإسهامه في إثراء الحضارة الإنسانية وحفظ السلام في العالم.

ج- ضرورة تفاعل التربية مع مختلف جوانب التنمية الشاملة، واعتبار التربية أداة رئيسية لتحقيقها وضرورة تنسيق وتكامل التربية وتطورها مع خطط التنمية الشاملة.

د- ضرورة الاستفادة من الدراسة العلمية للتراث العربي الإسلامي وما ينطوي عليه من مبادئ واتجاهات تربوية بناءة، ومن تطور الفكر التربوي المعاصر.

هـ- التزام المنهج العلمي في دراسة المشكلات التربوية، ووضع الخطط اللازمة لتطوير التربية في الوطن العربي.

ت- تقدير إمكانات الوطن العربي المستغلة والكامنة وحاجاته المتطورة وتطلعاته إلى التقدم والحياة الكريمة.

وفي تموز عام (١٩٧٨) اتخذ المؤتمر العام لمنظمة العربي للتربية والثقافة والعلوم بدورته الأولى غير العادية المنعقدة بالخرطوم قرارا عبر فيه عن الرضا بنهوض اللجنة بالمهمة المنوطة بها على وجه سليم، وتبني الاستراتيجية الموضوعية كما وردت في تقريرها، واعتبرها أساسا صالحا لتطوير التربية في الوطن العربي على المستويات القطرية والقومية، بحيث يمكن لكل قطر عربي أن يستهدي بعناصرها الرئيسية في وضع خططه التربوية. وأشار إلى المزايا التي توافرت لها ومنها كونها أول محاولة في ميدان التربية والتعليم يتوافر لها الشمول والتكامل والمرونة لحركتها على ما تبقى من القرن العشرين، ويؤمل أن تكون رائدة لاستراتيجيات في ميادين أخرى في الحياة القومية.

استراتيجية تطوير التربية العربية:

لقد بنيت استراتيجية تطوير التربية العربية على تسعة فصول، وبلغ مجموع صفحاتها ثلاثمائة وأربع وأربعين صفحة، وقد عكست مادتها الموضوعية الصداقة معاناة واعية خالصة، وتوجها عربيا أصيلا كما حملت تلك الفصول قدرا لا يستهان به، يتضمن، من حيث الدرجة، رغبة صداقة وقناعة في تغيير التربية العربية إلى الأصوب والأفضل.

فبداية من الفصل الأول وعنوانه (إرادة التغيير)، نلمح استجابة التفكير إلى حاجة واقع التربية العربية إلى الانتفاضة والتغيير، ويشعرنا ذلك التفكير ومنذ البداية إلى أن حاجة واقع التربية العربية إلى التغيير، بعض من حاجة واقع الأمة العربية إلى تجاوز ما يتسم به من تخلف، واجتياز تأخره ومقاومة تحدياته،

بما يعني التزام الأمة العربية بالتغيير سلوكا وممارسة، منطلقة في ذلك من (الماضي الحى) وهذا هو عنوان الفصل الثانى، الذى اتجه التفكير فى متضمناته إلى ثراء ذلك الماضى أصالة وعلماء وثقافة وحضارة ومبادرات علمية فى كل ميادين الحياة وتقدما، ما يشد أزر الأمة العربية تجاه (التحدى والصمود)، وهذا هو عنوان الفصل الثالث، الذى قصد التفكير فيه، إلى تنشيط الأذهان العربية وتنبيهها وإيقاظها تجاه (واقع التربية العربية واتجاهاتها ومشكلاتها) وهذا هو عنوان الفصل الرابع، الذى أشاد ضمنا إلى تخلف واقع التربية العربية ومسبباته، وإلى أن ذلك التخلف يبدو هائل الحجم قياسا بما يتسم به (عالم اليوم والغد) عنوان الفصل الخامس، من سرعة وتسارع، ومتناقضات عديدة، ووثوب وخفة فى الانتقال، ومباغطة ورعشة فى التحول. وكان التفكير فى ذلك الفصل يعمل على حقن التربية العربية بمحنة تنشيطية عصرية، ويهيئه بذلك إلى استيعاب (طبيعة الاستراتيجية ومبادئها)، وهذا هو عنوان الفصل السادس من الاستراتيجية، ثم يبيء الفصل السابع بعنوان (عناصر الاستراتيجية وبدائها) تجسيدا لطبيعة تلك الاستراتيجية ومبادئها.. كما يحرص التفكير على الاتجاه إلى ذكر (أسبقيات ونماذج فى إطار الاستراتيجية المقترحة)، كما جاء ذلك عنوانا للفصل الثامن.. ومن الطبيعى أن يحيط التفكير فى نهاية مشواره الاستراتيجية على عملية (تنفيذ الاستراتيجية، سبله ووسائله) وهذا هو عنوان الفصل التاسع والأخير.

ونستطيع أن نلمح من خلال هذا الاستعراض السريع تفكيراً تغيرياً وتوجهاً سليماً نحو التبدل، ودعوة جادة إلى التجديد والتطوير، يشمل التربية العربية، ويتشملها من الوقع التى هى فيه.

لقد جاءت مادة الفصول الخمسة الأولى متداخلة ومتكاملة فيما بينها إذ أملت بأحوال المجتمع العربي في ماضيه وحاضره.. ثقافة واجتماعا واقتصادا.. وأحاطت بذلك، بأحوال العالم المعاصر وخصائصه، والاحتمالات المستقبلية عموما لأحوال الأمة العربية على وجه الخصوص. ولعل العناوين التالية تلقي المزيد من الضوء على محتوى هذه الفصول.

التحديات والإمكانات:

من الطبيعي، لمن يتصدى لنقاش عملية التغيير، أن يذكر الكثير مما يتصل بدواعي ذلك التغيير، ويسفر عن حالات التأخر والاضمحلال التي تشكل مع حالات الغيرة على القضية، دوافع المتأداة بالتبديل والتغيير... لقد تعددت المسارات أمام الأمة.. وتشكلت على هيئة تحديات ضخمة تواجهها، منها تحديات أربع بارزات ومتداخلات هي: التخلف والتجزئة والاستعمار والصهيونية، مع ما يتفرع عن تلك المشكلات، كمواجهة الأمة العربية للعالم الحديث، محرومة من مقوماته وكمواجهتها أيضا لأفات تخلفها من فقر وجهل ومرض، ومن المخرافات نفسية واجتماعية، ومن نزعات عصبية وفردية، وتواكل، وضعف في البواعث على العمل والإنتاج. واتصال ذلك بضعف التنمية أو انعدامها، مما أدى إلى التأخر في مختلف مجالاتها.

ثم يستنفر التقرير إرادة هذه الأمة للتغيير، ويبين مواقع توظيف تلك الإرادة، وجعلها استجابة لتحقيق كثيرة من المطالب: كتحدي الثورة العلمية والتقنية، والسلوك الواقعي، وتحديث العقل العربي، وتحقيق التنمية الشاملة، وتعميم المناهج العلمية في دراسة الظواهر الاجتماعية والنفسية، وسد الحاجة

إلى التعريب الشامل، وغير تلك المطالب التي تستدعي من الأمة العربية إرادة
تغييرية للأفضل والأصوب.

بعد ذلك يعرج التقرير على ذكر إمكانات الأمة العربية، ويجعل من
توفر تلك الإمكانات حافزا ومبررا لإرادة التغيير في هذه الأمة، مشيرا إلى خطر
الإعجاب بتلك الإمكانات، وخطر المباهاة بها، وجهل الاستفادة منها، وانعدام
الإلمام بمعرفة كيفية استثمارها، فمن شأن ذلك تحول تلك الإمكانات إلى ما
يشكل تحديا ضدنا.. أما خلاصة إمكانات التغيير في الأمة العربية فهي:

- وحدة العرب، دينا ولغة، وتاريخا، وثقافة.. وهي أبرز الإمكانات.
- الوحدة والتجمع كامل لتوظيف هذه الإمكانات، مع سوق أمثلة على أن
للأمة العربية مقومات التجمع.
- وعندما تتوحد الأمة العربية، وهذه إمكانية، تنفرع من توحيدها إمكانية
إصلاح العالم، وذلك بما لها من حضارة وعقيدة وثقافة.
- للأمة العربية ثروة بشرية ضخمة تتمثل في قدرات أبنائها على البناء
والأعمار والإبداع والابتكار.
- اتساع رقعة الأرض ووفرة خيراتها، خاصة ثروة النفط.
- موقع الوطن العربي استراتيجيا وحضاريا.
- قدرة الأمة العربية على التعاون الدولي لمصلحة السلام والبناء والخير.

وبعد أن يسرد التقرير إمكانات الأمة العربية باعتبارها حافزا ومبررا
لخلق إرادة التغيير فيها، ينبه التقرير بعد ذلك إلى أن الكثير من تلك الإمكانات
لا يزال معطلا ولم يستغل بعد، أو استغل بطرق غير تقدمية، ولذلك يقرر
التقرير حتمية إرادة التغيير في الأمة العربية، لأن لديها إزاء تلك التحديات
واستنادا إلى تلك الإمكانات العظيمة، أهدافا حضارية لا بد عليها، في إطار

تغيرها وتطويرها، أن تسعى إلى تحقيقها والتحرك نحوها... ويبرز من تلك الأهداف:

- الوحدة القومية (لاستثمار الإمكانيات جميعها، ومواجهة التحديات جميعا).
- الأمن القومي (المجابهة الاستعمار والصهيونية).
- التنمية الشاملة (اعتمادا على العلم والتقنية والأساليب الحديثة).
- الديمقراطية (لصيانة كرامة الإنسان).
- تنمية الثروة البشرية (وتمكين الإنسان العربي من تطوير شخصيته في سائر جوانبها).
- التعاون مع الشعوب المحبة للسلام (والمشاركة في الحضارة الإنسانية والسعي في خير الإنسانية وتقديمها).

الإنجازات والمشكلات:

استعرض تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية واقع التربية العربية، وهو حصيلة العوامل المختلفة التي تعرض لها المجتمع العربي ويتمثل هذا الواقع في الإنجازات التي حققتها الأنظمة العربية بصفة عامة، كما يتمثل في المشكلات التي تواجهها.

لقد تمثلت الإنجازات التي حققتها الأنظمة العربية في المجالات التالية:

- 1- التزايد الكمي في عدد الملتحقين بالمدارس، وبخاصة بعد منتصف القرن العشرين، لتحقيق الديمقراطية في التعليم، وصاحب هذا التطور الكمي في أعداد الطلاب بطبيعة الحال تطور مائل في مجال إعداد المعلمين

وتدريبهم، بحيث ارتفعت نسبة المعلمين إلى التلاميذ، وطبيعي مع هذا أن تزداد نسبة الإتفاق على التعليم.

ب- حظي التعليم -في الربع الثالث من القرن العشرين- بمجهود مستمر لتحسين نوعيته وتطوير بنيته.

- أخذ بعض البلاد بنظام المدرسة ذات الفصل الواحد.
- أدخلت الدراسات العلمية في المناهج.
- حدثت محاولات لتجريب المدرسة الشاملة ذات المجالات المتنوعة.
- زاد الوعي بأهمية التعليم الفني.
- حظي تطوير المناهج وتحديثها بعناية بالغة، وعقد لذلك كثير من الاجتماعات والمؤتمرات.
- اتجه إلى تطوير نظم الامتحانات.
- نهض بالكتاب المدرسي وبالوسائل التعليمية.

ج- اعتماد البحث التربوي في الأقطار العربية بصفة عامة لمساندة الاتجاه نحو الاهتمام بالكيف.

وربما لم يتطور التعليم في ربع القرن الأخير بالسرعة المطلوبة وبالصورة المرجوة، ويرجع ذلك إلى ما يعانيه من رواسب الماضي المتخلف ومن قصور في إدراك معنى التنمية الشاملة، مع استمرار التحديات التي سبقت الإشارة إليها، والتركيز على التعليم المدرسي دون التربية اللامدرسية، ونقص في التخطيط، وعجز في أساليب الإدارة، بل وافتقار إلى فلسفة للتربية العربية يتطور التعليم بمقتضاها.

وفي هذا الجبر التربوي، وفي ضوء هذه العوامل مجتمع تبرز المشكلات الآتية على مستوى الوطن العربي:

- أ- مشكلة استيعاب الملزمين في التعليم الابتدائي.
- ب- مشكلة التعليم الثانوي وتنوعه.
- ج- مشكلة تطوير التعليم العالي من أجل التنمية الشاملة.
- د- ضعف الكفاية الداخلية، ونعني بها مناهج التعليم وكتب الدراسة، والطرق والوسائل الحديثة، وتسلسل الامتحانات، والإهدار في الإنفاق وتسرب التلاميذ.
- هـ- ضعف الكفاية الخارجية، فالتعليم لا يفي بمحاجات ومطالب المجتمع، وتكاد أن تكون المدرسة في عزلة عن المجتمع الذي تحمده، والصلة واهية بين العلم والعمل، ولا يزال مفهوم التنمية غامضا في الأذهان.
- و- مشكلة المناطق والفئات المحرومة، ومن ذلك الانحياز للصغار دون الكبار، وللذكور دون الإناث، وأهل المدن دون البدو وسكان الريف، والأسوياء دون المعاقين، مما يترتب عليه:
 - الأمية بين الكبار.
 - ضالة نصيب الفتاة في الفرص التعليمية.
 - قلة العناية بتربية المعوقين ورعاية المتفوقين.
- ز- اتجاه التعليم خطيا ومظهريا، وتفاوت فرصه وأهدافه، وغلبة الإيقاع الأوروبي عليه.
- ح- تكاثر وتباين السياسات التربوية في دساتير وبرامج الحكومات.

طبيعة الاستراتيجية ومبادئها:

الاستراتيجية -كما في تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية- تعني مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول ميدانا من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة متكاملة، وتكون ذات دلالة على وسائل العمل ومتطلباته واتجاهات مساراته بقصد إحداث تغييرات فيه وصولا إلى أهداف محددة، وما دامت معنية بالمستقبل فإنها تأخذ في الاعتبار احتمالات متعددة لإحداثه، فتنطوي على قابلية للتعديل وفقا لمتطلباته.

ويختصر الدكتور عبد العزيز البسام هذا التعريف فيقول الاستراتيجية عبارة عن مجموعة من المبادئ والأفكار الدالة على المسارات الرئيسية للعمل وللوسائل والإمكانات المتاحة لها، الراصدة لبدائلها، المنظمة لعناصرها بما يكفل تماسكها، المنطوية على المرونة لإعادة تشكيلها وفقا لتغيير الظروف والأحوال فهي بمثابة أسلوب في تنظيم الأعمال ينطوي على التدبر والتفكير والإرادة والمسؤولية، والتصرف والتدبر، وهي تقع وسطا بين السياسة والخطط، وبين التفكير المجرد والواقعية، وكذلك بين الشمول والإجمال والتفصيل والتخصيص، وبين المدى البعيد والمدى القريب.

إن غياب وجود سياسة تربوية عربية على المستوى القومي، ووجود سياسات تربوية قطرية لا يتوافر لها الشمول والتكامل والملاءمة لمطالب المجتمع ولا تتضح أهدافها المجتمعية وصلتها بفلسفة اجتماعية محددة.. حتم على واضعي تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية أن يسعى أولا إلى تعيين أهداف قومية عامة تكشف عن إرادة الأمة العربية للتغيير بما يكفل تقدمها والحياة الكريمة لأبنائها، وأن يسعى ثانيا إلى عرض بعض مبادئ يمكن أن تؤلف بذورا لفلسفة تربوية عربية متميزة، ومنطلقات لسياسة تربوية على المستوى القومي

تتفرع عنها سياسات تربوية قطرية، تتهدي بها عناصر الاستراتيجية نفسها. إن غياب السياسات التربوية القومية يجب ألا يؤدي إلى تعطيل العمل في وضع الاستراتيجية، بل يكون في الأهداف القومية العامة، وفي المبادئ الرئيسية ما يعرض عنها إلى حد ما، ثم يكون في تبني الاستراتيجية ما يؤدي إلى تطوير السياسة التربوية على المستوى القومي والقطري تأكيداً لتبادل التأثيرات بين المراتب في السياسة والاستراتيجية والخطة، والاستفادة من واحدة إلى أخرى.

فأما الأهداف القومية فقد سبق أن تناولها الفصل الأول الذي يركز على إرادة التغيير وهي بصورة موجزة: الوحدة، والأمن، والتنمية الشاملة، والديمقراطية، وتنمية الثروة البشرية وما تستتبعه من ضمان الحقوق الأصلية للإنسان العربي، وتطور شخصيته ونهوضه بواجباته والتعاون مع الشعوب المحبة للسلام، وصيائنه قائماً على الحق والعدل والمساواة.

وأما المبادئ الرئيسية فقد تم اشتقاقها من أربعة مصادر:

- أصول الثقافة العربية الإسلامية كما أخرجها الإسلام.
- أحوال الأمة العربية المعاصرة وما تواجهه من التحديات، وما تنطوي عليه من الإمكانيات، وما يعمرها من إرادة التغيير.
- واقع التربية العربية بين إنجازاتها ومشكلاتها.
- العلم الحديث والفكر الإنساني والجوانب السليمة من الحضارة المعاصرة.

وقد اشتملت الاستراتيجية على اثني عشر مبدأ رئيسياً هي:

- ١- المبدأ الإنساني: (التربية عملية إنسانية، منطلقها الإنسان وهو منفذها وغايتها).

- ٢- المبدأ القومي: (التأكيد على قومية العمل التربوي، والتربية العربية ذات انتماء قومي).
- ٣- المبدأ التنموي: (التأكيد على العلاقات المتبادلة بين التربية ومنظومات النشاط المجتمعي، فالتربية والتنمية الشاملة لا ينفصلان).
- ٤- مبدأ التربية للإيمان: (التربية المؤمنة المرسخة للإيمان).
- ٥- المبدأ الديمقراطي: (تحقيق المساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات).
- ٦- المبدأ العلمي: (التأكيد على الاهتمام بالعلوم الحديثة).
- ٧- مبدأ التربية للعمل: (العناية بالربط بين العلم والعمل، وإعداد المتعلمين لمطالب العمل).
- ٨- مبدأ التربية للحياة: (الاعتماد على الخبرات الإنسانية المستمدة من واقع الحياة).
- ٩- مبدأ التربية الكاملة المستمرة: (التأكيد على قدرة الإنسان اللامحدودة على التعلم).
- ١٠- مبدأ التربية للقوة والبناء: (التأكيد على تكامل الشخصية، وتماسك المجتمع).
- ١١- مبدأ الأصالة والتجديد: (استلهام الماضي العربي الحى، والابتكار والتجديد).
- ١٢- مبدأ التربية للإنسانية: (التأكيد على العناية بالإخاء الإنساني للخلاص مما يهدد الإنسان من نزعات الاستغلال والاستعمار).

ونستطيع أن نقول أن هذه المبادئ الرئيسية هي بذور لظهور فلسفة تربوية عربية تستند إلى خصائص الأمة العربية في أصول عقيدتها، وإلى مقوماتها

القومية وتفاعلها مع الحضارة الإنسانية المعاصرة، وتهتدي بها التربية العربية في تحديد أهدافها وفي جهودها لتكوين الإنسان العربي وتكوين المجتمع العربي على أنضل صورة ممكنة.

عناصر الاستراتيجية ويدلائها:

إذا جاز لنا أن نعتبر مبادئ الاستراتيجية مادة أولية لفلسفة اجتماعية تربوية عربية مطلوبة، وعونا لإيجادها، ومنطلقا أساسيا للاستراتيجية البديلة.. فإن هذا المحور 'عناصر الاستراتيجية ويدلائها' يتناول تلك المبادئ بشيء من الواقعية، محاولا تجسيدها وجعلها واقعا في سلوك الإنسان العربي، أي متجها بها وجهة تطبيقية؛ متبها إلى كل ما يستلزمه تجسيدها على أرض الواقع، وما يتطلبه من تفقد شمولي متكامل لحاجات تغيير التربية العربية إلى الأفضل.. وحتى تسير الحركة لوصول إلى الأهداف المنشودة، كيف ذلك؟.. هذا ما سنعرفه فيما يأتي:

١- نحو فلسفة اجتماعية عربية متميزة للتربية:

إن الأمة العربية في أمس الحاجة إلى تطوير فلسفة عربية متميزة تستوعب خصائص الأمة العربية، وتستند إلى عقيدتها، ومقوماتها القومية، وإمكاناتها، وإرادة التغيير التي تعمورها، ونزعتها إلى التجديد، وتفاعلها، مع الحضارة الإنسانية المعاصرة في خير صورها، واستيعابها لما فيها من ثروة علمية تقنية تؤثر في إغناء حياتها، ولتكون تعبيرا عن روحها المتميزة ورسالتها المتعددة التي تسهم في تطوير الحضارة وتوجيهها نحو مقاصدها السليمة لخير الإنسانية ولتهتدي بها التربية العربية في تكوين الإنسان العربي، وتطوير مجتمعه، وتلك

مهمة لا تستغني فيها عن إسهام الجامعات العربية والمفكرين والمختصين فيها وخارجها، ويستعين بمعالها العاملون في تطوير المناهج، وفي وضع الخطط ويرمجتها، ولعل من المبادئ التي استعرضناها سابقا ما يؤلف كما أشرنا بذور تلك الفلسفة المتميزة.

٢- نحو مجتمع عربي متعلم:

فالتربية العربية يجب أن تتحرك لإقامة مجتمع عربي متعلم ينطوي على الأبعاد والخصائص الآتية:

أ- إثبات الحق في التعليم لجمي المواطنين بلا استثناء حقا أصيلا تفرضه جملة من المبادئ التي استعرضناها: الإنساني والقومي والتنموي والديمقراطي وغيرها.

ب- تفسير مبدأ تكافؤ الفرص عامة، وفي التعليم خاصة تفسيراً يتجاوز مجرد حق الالتحاق بالفرص المتاحة إلى التغلب على العقبات التي تحول دون انتفاع بعض الفئات من تلك الفرص، وإلى تكييف التعليم ليلئم حاجات المتعلمين وخصائصهم، وإلى تمكينهم من التخرج من مؤسساته.

ج- تغيير ملحوظ في مفهوم التربية نفسها، يجعل التعليم جوهرها، ويتضمن شمولها وتكاملها واستمرارها في الزمان والمكان، ويمكن الإنسان من الاعتماد على جهوده الذاتية في تنمية شخصيته، وفي مساهمته في تقدم مجتمعه، واستعداده لتقبل التغييرات الحضارية الصالحة.

د- تجاوز التخلف والسعي لتحقيق التنمية الشاملة وتيسير تفاعل التربية معها ومساهمتها في إغناء حياة الإنسان العربي.

فالمجتمع المتعلم هو المجتمع الذي يوفر الفرص أمام المواطنين جميعهم بلا استثناء مهارات التعليم، وتنمية الإرادة على استثمارها استثماراً يتميز بالمتعة والمنفعة، ويؤدي إلى تطوير شخصية الإنسان ومساهمته في تقدم مجتمعه، وأن يوفر المناخ الملائم في المجتمع لممارسة التعلم للمواطنين جميعاً.

ويترتب على ما سبق أن تعمل أنظمة التربية العربية على إثبات الحق في التعليم لجميع المواطنين، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لهم بمعناه الوافي، واستيعاب المفهوم السليم للتربية يجعل القدرة على التعلم جوهرها، واستمرار ممارسة هذه القدرة، واستيعاب المفهوم الإنساني للتنمية الشاملة الديمقراطية.

٣- نحو تنوع البنى التربوية وتحقيق المرونة والتكامل فيها:

تؤكد أنظمة التربية العربية على المدرسة كمؤسسة تربوية يكاد يقتصر العمل التربوي عليها، وتتسم هذه المؤسسات بالنقل والحفاظة والانعزال وبالتقيد بالبنى الشكلية وما تنطوي عليه من الصلابة والصلمود، وفي التقسيم الحاد إلى مراحل، وإقامة الحواجز الرأسية والأفقية التي تقتضي اجتياز امتحانات غالباً ما تكون شكلية، وتتصل هذه السمات في بنيتها بمقاصد ضيقة من حيث اقتصار التربية على النخبة ونقل المعرفة المحدودة، والتأكيد على التلقين وإعداد الموظفين.

ولابد للتربية العربية لتحقيق المجتمع المتعلم من تطوير البنى التربوية وتنويعها، وتكوين مؤسسات تربوية واجتماعية أخرى إلى جانب المدرسة نفسها تتميز بالمرونة وتتيح حركة المعلمين بمزيد من الحرية والتلقائية، ومن وسائل تحقيق ذلك ما يأتي:

- مرونة السلم التعليمي. يقتضي التطوير تحقيق المرونة في السلم التعليمي ومراعاة الاختلاف في أحوال البلاد العربية التربوية والاقتصادية، مما يترتب عليه عدم التقيد بصيغة واحدة على الجميع، وإنما تنوع الصيغة مراعاة لتلك الأحوال والتحرك نحو توحيد السلم تدريجياً.
- المرونة في تدفق المعلمين، أي تيسير تنقل الطلاب بين أنواع التعليم ومراحله في القطر الواحد وبين الأقطار العربية المتعددة.
- تنوع التعليم الثانوي أي بتطويره من النمط النظري السائد إلى تعدد الأنماط والتأكيد على الجوانب التقنية فيه، وتجريب المدارس الشاملة والمدارس الفنية.
- طرح صيغ لمؤسسات تربوية جديدة مثل مدارس المعلم الواحد ومدارس اليافعين، ومؤسسات نحو الأمية وتعليم الكبار ومؤسسات التدريب.
- التنسيق والتكامل بين التربية المدرسية واللامدرسية.
- طرح صيغ جديدة للتعليم العالمي من قبيل الكليات ذات الستين، ومن قبيل التعليم المفتوح والجامعة المفتوحة والتعليم المتناوب.

٤- نحو تجديد محتوى التربية وطرائقها ووسائلها وأساليب تقويمها:

- إن استراتيجية التطوير تتطلب تأصيل منهجيات علمية للتطوير تنطلق من مواجهة المشكلات الحادة، وتحلّص الأنظمة التربوية من جوانب النقص فيها نحو التجديد الشامل في نطاق التنمية الشاملة، وتشمل هذه المنهجيات على:
- ترجمة الأهداف القومية والمبادئ العامة وما يمكن أن ينشأ عنها من فلسفة تربوية متميزة، ومن سياسات تربوية متطورة إلى أهداف تربوية وأغراض محددة في ميادينها يمكن تجليها في السلوك وتقويمها.

- التأكيد على الشمول والتكامل في التربية، في أنماطها ومراحلها وفي مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.
 - التأكيد على تفاعل التربية مع مجتمعاتها، تأثيرها فيها وتأثيرها في تقدمها.
 - التأكيد على خصائص المتعلمين وحاجاتهم واستعداداتهم وتنمية قدرات التعلم لديهم واعتمادهم على جهودهم الذاتية، وبما يؤدي إلى تنمية شخصياتهم من جميع جوانبها.
 - استيعاب الثورة العلمية وإرساء منهجياتها ومتابعة تقدمها وتأثيرها في أساليب الحياة.
 - متابعة الفكر التربوي الأصيل والحديث وتنمية فكر تربوي عربي متميز.
 - اعتماد المشاركة الواسعة من قبل المختصين في التربية وعلومها والمسؤولين عنها والعاملين في ميادينها.
 - اعتماد التجريب وجعل المدرسة وغيرها من المؤسسات التربوية ميادين للتجديد وتبني المستحدثات الحديثة.
- وهذه المنهجية بتطبيقها على المناهج بمعناها الشامل للمحتويات وللطرائق والوسائل وأساليب التقويم حرية أن تضيف على الأنظمة التربوية القصد ووضوح الأهداف والشمول والتكامل وترسيخ مهارات التعلم، والعناية بالخلق والعمل إلى جانب الفكر والمعرفة والعناية بالوظيفة والصلة بمطالب الحياة والاتصال بالمجتمع، وتتيح لها التنوع والحيوية والتطور والابتكار ومواصلة الجهود واستمرارها، وتنظيم الطاقات والموارد وحسن استثمارها.
- ويمكن أن تتجلى هذه المنهجية في ميادين التربية بأنواعها، ومنها الدينية والقومية والعلمية والعملية والجمالية والبيئية والاقتصادية والصحية الرياضية والعسكرية، فتتجدد في أغراضها وفي تنظيم نشاطها وفي تكاملها وحسن أدائها،

كما تتجلى في طرائقها تنمية لقدرات المعلمين واعتماد على جهودهم الذاتية، وجعل التعلم متمسكاً بالمتعة والمنفعة ومعتمداً على الأساليب الديمقراطية، وفي الوسائل واستخدام المستحدثات والتقنيات، وفي تطوير الامتحانات وأساليب التقييم.

٥- نحو تطوير مهمات المعلمين وأساليب إعدادهم وتدريبهم:

إن تطوير المناهج بمعناه الشامل كما الحنا إليه، وتفسيرها إلى واقع تربوي إنما يعتمد أصلاً على المعلمين، على كفاياتهم وإخلاصهم وتنظيم نشاطهم، ويقتضي ذلك تطويراً في مهماتهم التربوية والاجتماعية والقومية، فتنتقل من أساليب الإلقاء والتلقين إلى تنمية قدرات التعلم وتمكين المعلمين من الاعتماد على جهودهم الذاتية، واتخاذ دور المرشد المشارك في تنظيم المواقف والخبرات التربوية، وتشمل التفاعل مع المجتمع، والوعي بالمطالب القومية والاستجابة لها. ويترتب على ذلك تطويراً في أساليب إعدادهم حيث تنمي فيهم القدرة على التعلم والاعتماد على الجهود الذاتية، ويتاح لهم استيعاب تطور المعرفة العلمية وتطوير التربية وأساليبها المهنية، والمساهمة في التطوير بتوعية والوعي بمتطلبات التغيير في المستقبل، كما يترتب عليه تطوير في أساليب تدريبهم أثناء الخدمة تأكيداً لمبدأ التربية المستندة وليكونا رواداً في استيعاب متضمناته وفي

تطبيقه. ويراعي في التطوير من النوعين أن يكون المعلمون:

- دعاة مبدأ الأصالة والتجديد والمساهمين في تحقيقه.
- واثقي الاتصال بالمجتمع ومؤسساته والتفاعل معه.
- على وعي عميق بالأهداف القومية.

- عاملين على تنظيم شؤونهم المهنية بما يجعلهم قوة فعالة في المجتمع،
ويكفل لهم ممارسة نشاطهم بكفاية وحرية وحيوية.
- مسهمين بالبحث متابعين لنتائج عاملين على تطبيقها.

٦- نحو تنمية البحث التربوي لتحقيق الكفاية والأصالة والتجديد:

إن مسؤولية التربية في اعتماد العلم منهاجاً ومحتوى وفكراً وتطبيقاً مسؤولية كبيرة تستند إلى وظائفها في تقدم مجتمعتها وإلى ضخامة الجهود التي تستدعيها وتعقد المشكلات التي تواجهها، وهي بحاجة إلى الاعتماد على العلم لتطويرها ذاتها، ولكونها وسيلة لتنمية المهن الأخرى وأقامتها على أسس علمية وبالتالي وسيلة لتقديم المجتمع وتحقيق التنمية الشاملة فيه.

والبحث التربوي هو السبيل الرئيسي لتطوير التربية في أهدافها وبناءها وفي مناهجها بمعناها الشامل، وفي إعداد معلميهما وتدريبهم، وفي تنظيم نشاطات عامة على ما في البحث التربوي من تنوع الأنماط والمستويات وفي الأساليب والمنهجيات.

ويترتب على ذلك توفير مقومات البحث التربوي كما يتمثل في الكفايات وفي تنظيم الأجهزة والمؤسسات، وفي المشاركة الواسعة وتوفير الموارد البشرية والمادية، وفي اعتماد مبدأ التجريب واختيار المستحدثات وتنظيم شبكة لها في المدارس والمؤسسات.

٧- نحو اعتماد أساليب التخطيط وتحديث الإدارة التربوية:

ويتبع اعتماد العلم الحديث، اعتماد ما يترتب عليه وينتج منه من أساليب التخطيط وتشمل وضع الخطط وتنفيذها وتقييمها، ثلاثة عناصر كان

النوع المألوف منها هو جانب التنفيذ أو جانب الإدارة على وجه التحدي، ولا بد من تألف هذه العناصر وانسجامها، وتنمية جانب وضع الخطط وجانب متابعة تنفيذها وتقييمها من ناحية واعتماد الإدارة لدى التنفيذ على الأساليب الحديثة وما تتطلبه من المشاركة والاعتماد على المعلومات والدراسات في اتخاذ القرارات.

ومن المنطلقات لتحسين الأحوال في هذا المجال إدراك طبيعة التخطيط وجعله شاملا ومفصلا وتدرجا وأن:

- يتصل بالسياسة التربوية وما يترتب عليها من استراتيجية.
- يعتمد على أصول علمية وما يفرع عنها من تقنيات.
- يعتمد على المعلومات الوافية والدقيقة والواقعية.
- يكفل المشاركة الواسعة وتنوع الاختصاصات.
- تتوفر له المرونة والتكيف لتبديل الظروف والأحوال.
- يوفق بين وقائع الحاضر وتطلعات المستقبل.
- يقدر الجوانب الإنسانية في عملية التربية ذاتها وفي عملية إدارتها.
- يوافق بين مطالب المركزية في التخطيط ومطالب اللامركزية في التنفيذ.

إن هناك حاجة ماسة لتطوير الإدارة التربوية بمعناها وأساليبها وبأجهزتها وتطوير كفايات العاملين فيها.

٨- نحو تعدد مصادر التمويل وتنوعها وتنظيمها:

تؤلف الموارد المالية ركنا أساسيا في النشاط المجتمعي عامة، وفي التربية خاصة، لثنامي مهماتها واتساع مجالاتها وتقدير مساهمتها في تقدم مجتمعاتها، ولا يزال الإنفاق عليها يتزايد في الدولة الحديثة.

والتربية العربية على ما بلغته من نزايذ الإنفاق عليها، حتى ليبلغ بالقياس إلى الدخل القومي نسبة من أعلى نسبة على المستوى العالمي، تشكو من التفاوت في الموارد بين أقطارها، ومن سوء توزيع الإنفاق واقتصار معظمه على مجالات الرواتب ومن الحيف على جوانب الكيف والكفاية في التعليم.

وتطوير تمويل التربية يحتاج إلى:

- اعتبار التربية مجالا رئيسيا للاستثمار.
- تعدد مصادر التمويل وتنويعها.
- مراجعة كلفة التعليم بكافة مراحله ومستوياته، وتشخيص مشكلات الإنفاق.
- حسن توزيع النفقات وحسن استثمارها، والعناية بجوانب الكيف فيها.
- تنظيم الموارد المالية.
- تأكيد قومية العمل العربي وتنمية الجهود في مشروعات مشتركة.

٩- نحو تطوير التشريعات التربوية:

يؤلف التشريع السند القانوني للأعمال العامة وكيفية تنظيمها، وتسهم التشريع السند القانوني للأعمال العامة وكيفية تنظيمها، وتسهم التشريعات الحاضرة في بعض الصعوبات في سير الأعمال الإدارية وتنظيمها وفي تمويلها، كما تتجلى خاصة في تعقيد الإجراءات وجودها، وفي نزعة المحافظة والنمطية ونزعة الاستبداد وتضييق الاختصاصات، كما أن تراكم التشريعات ومضيها في الجزئيات يجعل منها قواعد متشعبة صلبة ومتضاربة في كثير من الحالات.

وتطوير التربية العربية يتطلب مراجعة التشريعات الحاضرة وتطويرها

لتكون:

- تعبيراً عن السياسات التربوية المتجددة بأهدافها ومبادئها ومفاهيمها ومهماتها وصلاتها بالأهداف القومية.
- إثباتاً للحق لأصيل في التعليم وتكافؤ الفرص بمعناه الوافي للجميع والتزام الدولة بتوفيرها وإلزام المواطنين بالانتماء من مهاراتها الأساسية وتنمية شخصياتهم بموجبها.
- سبيلاً لتطوير البنى والنشاط التربوي بأنواعه ومراحله وإغناؤه.
- سبيلاً لتطوير أساليب التخطيط والتنفيذ والتقويم وما تتطلبه من أجهزة للإدارة والتنظيم.
- تنظيمياً للموارد المالية وتنوعها وترشيدها الإنفاق عليها.
- إرساء الأسس التربوية المتكاملة المستدامة.
- تنمية للتعاون العربي والدولي.

ومن بين التوصيات الرئيسية في هذا الميدان العمل على وضع صيغة عامة لقانون شامل للتربية يحتوي على الموجهات السابقة، ويمكن تكييفه لأحوال الأقطار العربية ولحاجاتها، ويمكن أن تنفرع عنه لوائح تنظيمية في سائر المجالات التربوية.

١٠ - نحو التفاعل بين التربية والتنمية الشاملة وتكاملها:

تتعدد صور هذا التفاعل، ويبرز بينها مهمات التربية في تطوير العامل البشري في الإنتاج وبالتالي في تنمية الثروة البشرية، إذ لا يقتصر ذلك على تطوير الكفايات والمهارات، وإنما يشمل تنمية المواقف والانتماءات والأخلاق في الإنسان، وما يستتبعه من شحذ الإرادة واستشعار المسؤولية وجدية الأعمال وسلامة أدائها، وبالتالي وفرة الإنتاجية.

وكما تتعدد صور هذا التفاعل، تتعدد مجالاته حتى ليتسع المجتمع جميعه لها، ويبرز بين هذه المجالات تفاعل التربية مع العمل، ومع العلم، ومع الثقافة، وما يتصل بها من التنظيم الاجتماعي، ومع الأمن الغذائي والأمن القومي، ومن إقامة الصناعة على أسس متينة والارتفاع بالإنتاجية وتنمية الكامل الاقتصادي والخلاص من التفاوت والثقات في مستويات الحياة، وما يتصل بها من قضايا حقوق الإنسان العربي، والموازنة بينها وبين الواجبات، ومن التعريب وتنمية الشخصية العربية مع صلاحها لمطالب الأصالة ومطالب المعاصرة.

ففي جميع هذه المجالات يتم التفاعل بين التربية وبين التنمية أخذاً وعطاء وتبادلاً للتأثيرات، حتى يتحقق التكامل بينهما وتؤدي معاً إلى الارتفاع بمستويات الحياة وإغنائها بتحسين نوعيتها، وإلى مساهمة الأمة العربية في الحضارة المعاصرة على خير وجهها.

١١ - نحو قومية العمل العربي للتربية والتنمية الشاملة:

إن مطالب تجديد التربية العربية في نطاق التنمية الشاملة بالتفاعل بينهما من الأهمية ومن الضخامة ومن التعقيد والتداخل في عواملها مما يصعب أن يواجهه كل قطر عربي بمفرده، ولابد لها من قومية العمل العربي تفرضه طبيعة المهام والمشكلات، كما تفرضه الروابط القومية للأمة العربية ووحدة المصالح بين أقطارها ووحدة مصيرها.

وأول ما يترتب على ذلك وضع استراتيجية شاملة للتنمية على نطاق الوطن العربي، تشمل النواحي الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، تنبع من الإرادة المشتركة وتؤكد قومية العمل العربي في سائر هذه المجالات. وتؤلف استراتيجية التربية العربية جانباً منها والطلبة الأولى من طلائعها.

وحسبنا أن نؤكد بأن قومية العمل في سائر هذه المجالات هو في التنسيق بين السياسات وتطويرها، والإنفاق على الاستراتيجيات وما تتضمنه من أساليب، وتوثيق التعاون في تبادل الموارد البشرية والمادية وتبادل الخبرات.

١٢- نحو تنمية التعاون الدولي والمشاركة الفعالة وتوجيه وجهاته السليمة:

يمثل التعاون الدولي بعداً من أبعاد استراتيجية التربية وعنصراً من عناصرها الرئيسية، تستدعيه جملة من مبادئها وبخاصة المبدأ العلمي ومبدأ التجديد ومبدأ المشاركة الإنسانية.

وتجسد هذه الدواعي أسسها في الإسلام والحضارة العربية الإسلامية وانفتاحها على الحضارات الأخرى، وكما تجسد دواعيها المتجددة في الحضارة المعاصرة وما تحقق لها من إنجازات.

وللتربية العربية نصيب وافٍ في حركة التعاون الدولي، إرساء لأسسه في عقول المتعلمين، ومشاركة في حركة التربية على المستوى العالمي، واستيعاباً للاتجاهات السليمة في الفكر الإنساني الأصيل والمتجدد، ولا بد أن يكون للتعاون مع المنظمات الدولية ذات الصلة بالتربية -وعلى رأسها اليونسكو- مكانة ملحوظة في سائر هذه المجالات.

وواضح من استعراض هذه العناصر الأثني عشر شمولها لسائر ميادين العمل التربوي وما بينها من الترابط والتكامل، فيستند بعضها بعضاً، فضلاً عما فيها من الملاءمة ومن الواقعية لأحوال التربية العربية وتحديد مسارات العمل في حركتها بجملة.

أسبقيات في إطار الاستراتيجية:

على ما بين عناصر الاستراتيجية من الترابط والتكامل، وعلى ما تقتضيه حركتها من شمولها جميعا، فإن الواقع مما ينطوي عليه من عقبات وإمكانيات قد تكون محدودة في بعض الحالات، يمكن أن يفرض حدودا دون حرية الحركة بجملة، فلا بد حينئذ من تعيين أسبقيات فيها وتعيين مداخل معينة للبدء بها واختيار نماذج عامة جديدة بأن تتبع في حركتها.

فأما الأسبقيات فقد روعي في تعيينها، مواجهة المشكلات الحادة، والقضايا المشتركة التي تحتاج إلى تضافر الجهود لتحقيقها، واتصالها بمطالب التنمية واعتبارها مداخل لنقل الاستراتيجية من مستوى الفكر والتنظير إلى مستوى الواقع والتطبيق، فكانت هذه الأسبقيات على الصورة الآتية:

1- التعليم الأساسي.

وهو المستوى الأدنى من التعليم الذي يجب أن يناله المواطنون جميعا، وبه تتمكن جماهير الشعب من المشاركة الإيجابية في عملية التنمية، وله صفتان: صفة تربوية إذ يمثل المستوى الأول من نظام التربية المدرسية، وصفة اجتماعية فهو يوفر الحد الأدنى من الفرص التعليمية لأعداد كبيرة من الصغار والكبار لم يحظوا بحقوقهم في التعليم، أو تسربوا منه بحكم الظروف الاجتماعية القاهرة وضعف المستوى الاقتصادي.

فالتعليم الأساسي مع ما يتطلبه مفهومه الحديث من تطوير لنوعية التعليم، وما يتضمنه من إثبات الحق الأصيل فيه، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بمعناه الوافي، ومردوده في التنمية الشاملة، ومراعاة حاجات الناشئين الصغار وحاجات العاملين الكبار في صياغة محتوياته وطرائقه وأساليبه، ومراعاة العناية بالفتات المحرومة في المناطق الريفية وبين الكبار

عامة والإناث خاصة. وبذلك يكون التعليم الأساسي صيغة مرنة جديدة تواجه مواطن الضعف في البنية التربوية وفي البنية الاجتماعية وترسي قواعد المجتمع المتعلم.

ب- تنوع التعليم الثانوي وتكييفه لمطالب التنمية الشاملة.

إن تخليص التعليم الثانوي من كونه تعليماً تغلب عليه الاتجاهات النظرية، ويلائم النخبة ويرتبط بالتعليم العالي، ويقود إلى النقل والتبعية ويقتصر على إعداد الموظفين، وتكييفه ليلامس الكثرة من المتعلمين، ويتعدد بتعدد حاجاتهم ومطالب التنمية، ويوفق بين الفكر والعمل، ويتصل بواقع الحياة، ويتميز بالذاتية والملائمة لأحوال المجتمع العربي وخصائصه... مطالب حددتها استراتيجية تطوير التربية العربية.

ويترتب على ذلك تغذية التعليم العام بالخبرات العملية وبالدراسات التطبيقية التقنية والنهوض بالتعليم الفني، وإعداد صيغ جديدة من التعليم الثانوي كالمدرسة الشاملة والمدرسة الفنية والمتعددة التقنيات.

ج- تطوير التعليم العالي.

إن النهوض بمطالب التنمية الشاملة من خلال إعداد المختصين، واستيعاب التقنية الحديثة، والارتقاء بالبحث العلمي وتوثيق الصلات بالمجتمع يتطلب ما يلي:

- إعادة النظر في التخصصات القائمة وتوجيه الاهتمام نحو فروع جديدة تتطلبها التنمية الشاملة، وحسن توزيع هذه الاختصاصات على الجامعات العربية.

- طرح نماذج جديدة من التعليم العالي، ومن بينها نظام الكليات المتوسطة، والجامعات الإقليمية والجامعات المفتوحة والتعليم العالي المتناوب مع مطالب العمل والإنتاج.
- الارتفاع بنوعية التعليم العالي وجعل الجامعات مراكز فكر وتأهيل تضطلع بدور خلاق في تحقيق الأصالة والتجديد وفي تنمية فكر عربي متميز.
- معالجة هجرة الكفايات العربية والسعي إلى اجتذابها، وتوجيه البعثات العلمية وجهات جديدة تسهم في تكوين مدارس فكرية داخل الجامعات العربية.
- إضفاء الخصائص المهنية على التعليم العالي وتدريب المبعدين وأعضاء هيئة التدريس على متطلبات التدريس الجامعي وتنمية مهاراتهم.
- د- التكامل بين الكفاية الداخلية وبين الكفاية الخارجية.
- تؤكد الاستراتيجية على الارتباط بين تطوير النواحي الكمية وتطوير النواحي عامة، والارتفاع بمستوى الأداء وبالملاءمة لخصائص المجتمع ومطالب التنمية الشاملة، ويرتّب على ذلك:
- مواجهة مشكلات الإهدار بسبب الرسوب والتسرب.
- مواجهة البنى التربوية وتحليلها من الشكليات وتحقيق المرونة فيها.
- تطوير محتويات التعليم وطرائقه ووسائله تقويمه، واعتماد الخبرة بالعمل والتجريب وتبني المستحدثات والتجديد منطلقات للتطوير.
- توثيق الصلات بين التعليم وبين حاجات المؤسسات ومطالب الإنتاج فيها.

- مراجعة شاملة للفلسفة التربوية، وتنمية نط لفلسفة تربوية عربية متميزة، تستفيد من التحليل الفلسفي، كما تستوعب ما يتمخض عنه الواقع التربوي من تطورات ويسدد اتجاهاتها.
- هـ- تطوير مهنة التعليم والارتقاء بمستويات الإعداد والتدريب والتنظيم، واعتبار المعلمين الركن الأساسي في استيعاب استراتيجية تطوير التربية العربية وفي تنفيذها، والرواد الصالحين لتحقيق الأصالة والتجديد فيها، ويرتّب على ذلك:
- تطوير مهماتهم وجعلها شاملة للنواحي التربوية والاجتماعية والقومية متصلة بمطالب التنمية الشاملة وبأهداف الأمة العربية.
- تطوير أساليب التدريب أثناء الخدمة وجعلها سبيلا للتربية المستدامة المتكاملة.
- تمكين المعلمين من المساهمة في حركة الأصالة والتجديد وتجريب المستحدثات وتبيينها، وتطوير التقنيات التربوية عامة.
- إقامة تطوير التربية على أساس من البحث التربوي، وتمكين المعلمين من المساهمة فيه ومن متابعة متضمناته في التطبيق.
- و- تطوير التخطيط التربوي والإدارة التربوية.
- تؤكد الاستراتيجية على تطوير التخطيط التربوي والإدارة التربوية بالامتناد إلى الأساليب الحديثة في التخطيط والتنظيم. ويرتّب على ذلك:
- شمول مفهوم التخطيط واعتماده في النواحي الكمية والنوعية وفي المستويات المحلية والقطرية والقومية على السواء.
- توثيق صلة التخطيط التربوي بالتخطيط للتنمية الشاملة.
- توفير المختصين وإعداد الأطر الفنية.

- الاستناد إلى البحوث العلمية وإلى توافر المعلومات.
- توحيد الإشراف والتوجيه في الأنظمة التربوية وإيضاح أهدافها وتسديد حركتها.
- التوفيق بين مطالب المركزية في التخطيط والسياسات وبين مطالب اللامركزية في التنفيذ والإجراءات.
- اعتماد المشاركة الواسعة.
- اعتماد العلاقات الإنسانية السليمة، والأساليب الديمقراطية في الإدارة.

ز- التعريب في اللغة والثقافة.

تؤكد الاستراتيجية على اعتماد اللغة العربية لغة للتعليم بكافة مراحله، وتحقيق مساهمة التعليم في التنمية الثقافية بذاتها القومية وبأساليبها الملائمة لأصول الثقافة العربية الإسلامية، وتكوين فلسفة عربية متميزة للتربية متصلة بفلسفة اجتماعية شاملة تستوعب أصول الثقافة العربية الإسلامية وتجعل منها رسالة متجددة للإنسانية. مع ما يترتب على ذلك من مراجعة لمناهج التربية بمعناها الشامل ومن إعداد للمعلمين والمختصين، ومن تطوير للمصطلحات العلمية ومن نشر للثقافة الأصلية واستنادا إليها في تحديد نماذجها المعاصرة.

وأما النماذج لتطوير التربية العربية في الأقطار المختلفة فقد روعي في اختيارها السكان بين قلتهم وكثرتهم وبين تجمعهم وانتشارهم، والرقعة الجغرافية بين السعة والضيق، ومستوى تطور الأنظمة التربوية ومدى توافر الموارد المادية والبشرية وعلى هدي من هذه المعايير برزت أربعة نماذج:

١- النموذج الأول:

ويشمل لبنان والكويت وقطر والبحرين والأردن وليبيا والإمارات العربية المتحدة، ويتميز بقلة السكان وكثرة الموارد في معظمها، وحدثة النظام التربوي في بعضها، مع تفاوت في الرقعة الجغرافية، وهي جميعها تقترب من تعميم التعليم الابتدائي، وعليها أن تجعل منه تعليمًا أساسيًا إلزاميًا للصغار والكبار، وأن تنوع التعليم الثانوي، وتتوسع في التعليم العالي، على أن يصطحب جميع هذه الجهود تحسين في النوعية يرتفع بالكفاية الداخلية والخارجية، ويوثق الصلة بالتنمية الشاملة، وأن تستند إلى العمل العربي المشترك.

٢- النموذج الثاني:

ويشمل أقطارا تتميز بصفة عامة بكثرة السكان واتساع الرقعة الجغرافية في معظمها، وباقتصاد عريض متنوع مع تفاوت في الموارد، ويتطور الأنظمة التربوية على مدى أطول في العصر الحديث، ويتعدد تجاربها في هذا المجال وهذه الأقطار هي: مصر، العراق، الجزائر، سوريا، تونس ولا بد لها من جهود متواصلة لتحقيق الإلزام في التعليم الأساسي للصغار والكبار عند ١٩٨٥، وتنويع التعليم الثانوي والعالي، وزيادة الكفاية الداخلية والخارجية، وتوثيق التعليم بالتنمية الشاملة.

٣- النموذج الثالث:

ويشمل المغرب والسعودية والسودان والصومال وموريتانيا واليمن الشمالي والجنوبي وعمان. وتتميز أقطاره بنقص نسبي في الكثافة

السكانية، واتساع الرقعة الجغرافية، باستثناء حالات قليلة، وضعف الموارد باستثناء قطر أو قطرین، وتفاوت في مدى الأنظمة التربوية. ولا يزال أمام الكثير منها شوط بعيد لتحقيق الإلزام في التعليم الأساسي للصغار والكبار، ولا بد أن أن يحظى بأسبقية ملحوظة، وعليها أن تنوع التعليم الثانوي والعالي، وأن تزيد في الكفاية الداخلية والخارجية في التعليم.

٤- النموذج الرابع:

وتنفرد به فلسطين، قضية العرب الكبرى ومحور مواجهة الأمة العربية لتحديات الاستعمار والصهيونية. إن هذا النموذج يتطلب سياسة تربوية مرتبطة بالأهداف القومية، وتمكين المتعلمين من الانتفاع من فرص التعليم في سائر مراحل وفي البلاد التي يقيمون فيها، وتمكين الكفايات من العودة إلى الوطن العربي. وجعل القضية الفلسطينية محورا للتعليم في سائر البلاد العربية.

سبل التنفيذ:

لقد عنى الفصل التاسع من التقرير بجوانب التنفيذ فأتى على تفصيلها في مراحلها، وفي عملياتها، وفي الأجهزة والمؤسسات اللازمة لتنفيذها، تأكيداً لطبيعتها العملية وتيسيراً لتطبيقها في الواقع، مما يعز نظيرة في مثل هذه التقارير. أما العمليات المطلوبة للتنفيذ فيمكن إيجازها على النحو التالي:

- تطوير السياسة التربوية وتبني الاستراتيجية: وفي هذا يدعو التقرير إلى المراجعة الشاملة الجذرية للسياسات التربوية في ضوء هذا التقرير، وهذا

المطلب يستلزم فيما يرى حوارا متينا عميقا ودراسة دقيقة تفصل ما جاء فيه.

- التخطيط والإدارة والتقويم: وهو أمر ضروري لازب للاستراتيجية من أجل ترجمة مبادئها وعناصرها ترجمة مفصلة. ومن هنا لا بد من تطور التخطيط ووضع على أسس علمية، ولا بد من مواجهة للمشكلات التربوية الحادة عن طريق التخطيط لمشروعات عاجلة وشاملة ومشروعات تجريبية رائدة، ولا بد من مشاركة واسع وحوار عميق من أجل وضع الخطط التربوية الفعالة، كذلك لا بد من معالجة مسألة التمويل والبحث عن مصادره المختلفة وزيادة موارد وتمهيد التعاون العربي في سبيله.
- التشريع: إذ تتطلب استراتيجية تطوير التربية مراجعة شاملة وجذرية بشريعات التربية في الأقطار العربية، ووضع صيغ جديدة لها.
- الإعداد والتدريب: فمن البديهي أن إبقاء الاستراتيجية يستلزم إعداد فئات من المختصين بالتخطيط لها بعملياتها الثلاث: وضع الخطط وإنفاذها وتقويمها.
- البحث والتطوير: الذي ينبغي أن يتم تطويره على المستوى القطري والقومي، وأن توضع له برامج على المدى المتوسط والبعيد تنطلق من استراتيجية تطوير التربية العربية وأهدافها.
- تبادل المعلومات والأشخاص: وذلك من أجل تبادل التجارب والخبرات وتبادل المواد والوسائل.

- قومية العمل العربي: وهذا المطلب يستلزم وضع برنامج محدد تشرف على إعداده جامعة الدول العربية، وتسهم فيه منظماتها الخاصة وتحشد من أجله الجهود الرسمية والشعبية.
- التعاون الدولي: بوصفه مصدرا هاما تعتمد عليه استراتيجية تطوير التربية. وهذا يستلزم تنظيم برامج خاصة لهذه الغاية (للتعريف بالثقافة العربية على المستوى الدولي، ونقل العلم والتقنية ومتابعة تطور التربية على الصعيد الدولي، ولتنظيم المساعدات الدولية اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية...).
- ويتطلب إنفاذ الاستراتيجية توافر أجهزة ومؤسسات تضطلع بمسئوليتها على المدى القريب والبعيد، بعضها قائم وإن كان في حاجة إلى تطوير وتجديد، وبعضها يمكن أن يحدث. وأهم هذه الأجهزة والمؤسسات على المستوى القطري تلك التي تعني بالتخطيط وبالبحوث التربوية وبالمستحدثات في النظام التربوي وبالإعداد والتدريب. أما على المستوى القومي العربي، فالتقرير يوصي بإحداث الأجهزة الهامة الآتية:
- مركز للدراسات الفلسفية، مهمته الرئيسية العمل على تطوير فلسفة عربية متميزة.
- معهد للبحوث التربوية.
- جهاز يعني بتطوير شبكة المعلومات التربوية جمعها وتنظيمها وتخزينها واستعادة وتوزيعها، على غرار الشبكة الدولية للمعلومات العلمية التي تتولاها منظمة اليونسكو.

- جهاز للمستحدثات التربوية يتصل بمعهد البحوث التربوية، يُنص بتنظيم مشروعات التجديد في الوطن العربي، تنمية لها ورصدا لتطويرها.
- أجهزة لإنتاج الوسائل والمواد التعليمية.
- جهاز أو أجهزة لإعداد التقنيات التربوية.
- معهد لإعداد القيادات التربوية.
- جامعة مفتوحة تعتمد على الأساليب المتعددة، وتفتح للشبان والكبار الذين فاتهم قطار التعليم.
- جهاز لتعريب التعليم العالي، من أهم برامج القيام بمشروع عربي لترجمة الكتب الجامعية.
- مركز للتخطيط التربوي يعني بتدريب المخططين التربويين الذين تمس الحاجة إليهم في البلاد العربية قاطبة.
- مركز للتعليم العالي في البلاد العربية.
- جهاز للمؤتمر التربوي السنوي الذي اقترح التقرير عقده ليعالج في كل عام مسألة رئيسية من مسائل تطوير التربية في الوطن العربي.
- معهد للثقافة العربية مهمته الكشف عن خصائص الثقافة العربية ومبادئها وقيمتها.
- جهاز لاستقطاب الكفايات العربية، ومعالجة مشكلة هجرة الأدمغة العربية.
- مؤسسات للتعليم التقني مهمتها إعداد الكفايات المتوسطة والعليا في المجالات التقنية الحديثة.

ويرى الدكتور عبد الله عبد الدايم أن مجرد هذا السرد الطويل للأجهزة والمؤسسات المقترحة -وهي جميعها هامة- يقود القارئ إلى الشك في إمكان قيامها على المدى القريب والمتوسط في أقل تقدير. ويرى أن ما ذكر في هذا السرد أقرب إلى الميادين والمجالات منه إلى الأجهزة والمؤسسات. فالأفضل أن يتم الاختصار على عدد محدود من الأجهزة المقترحة، على أن تستوعب اختصاصاتها ومهامها سائر ما تم ذكره من مجالات لا سيما أننا نشهد من توالد الأجهزة والمؤسسات في المنطقة العربية ما يحملنا على الاتجاه نحو تركيز الجهود في إطار مؤسسات أمهات كبرى، توفيراً للجهد والمال، بل تحقيقاً للنجع والفعالية، إذ كثيراً ما يكون إنشاء جهاز فرعي وليد تقصير جهاز أصلي كان عليه أن يضطلع بالمهمة، ولكن لا يعني ذلك أن كل جهاز فرعي أنشئ يمثل هروبا من المشكلات لا حلا لها.

وأخيراً فقد اقترح التقرير لتطبيق الاستراتيجية على مدى ما تبقى من القرن العشرين أبع مراحل:

الأولى: وتتميز بالحوار والإقرار والشروع بتطوير الأنظمة التربوية وفقاً للنموذج المختار، وأمدتها عام أو عامان.

الثانية: وتتميز بمواجهة المشكلات الحادة، وفقاً لمنهجية علمية، ومواصلة العناية بأسبقيات النموذج، ومراعاة مطالب التنمية الشاملة، وأمدتها الأبعد ثلاثة أعوام.

الثالثة: وتتميز بمواصلة مواجهة المشكلات وتنفيذ الاستيعاب وتوثيق الصلة بالتنمية الشاملة وتطوير منهجيات للعمل لتحقيق الأصالة والتجديد، وتمتد بين خمسة وعشرة أعوام.

الرابعة: وهي مرحلة التطوير الشامل نحو الأصالة والتجديد المتكامل مع التنمية الشاملة، المتميز بالإبداع والابتكار والاستمرار في بناء المجتمع العربي المتعلم.

ولعل من أبرز التوصيات التي جاءت في هذا الفصل الدعوة إلى جعل عقد الثمانينات عقدا للتنمية الشاملة وللترية على نطاق الوطن العربي جميعه، تنفيذا لبعض مبادئ الاستراتيجية، وبعض عناصرها الخاصة بتأكيد الصلة بين التربة والتنمية الشاملة، وتأكيد قومية العمل العربي.

نظرة تقويمية إلى استراتيجية تطوير التربة العربية:

تعد استراتيجية تطوير التربة العربية وثيقة ثمينة هامة، ينبغي أن تضمها مكتبة كل معني بالتربة، فضلا عن أن تعيها الصدور والعقول، فهي بحق شاهد على تطور التربة العربية في النصف الثاني من القرن العشرين، ونقطة انطلاق للتربة العربية في الربع الأخير من القرن نفسه... وذلك لما امتازت به هذه الاستراتيجية عن غيرها من الاستراتيجيات الأخرى في عالم التربة. والذي جعلها أساسا لتطوير التربة في الوطن العربي على المستويات القطرية والقومية. فمن هذه المزايا:

- ١- كونها أول محاولة من نوعها في ميدان التربة العربية يتوافر لها الشمول والتكامل والمرونة لحركتها على مدى ما بقي من القرن العشرين، ويؤمل أن تكون رائدة لاستراتيجيات في ميادين أخرى في الحياة القومية.
- ٢- نظرتها إلى التربة في سياق المجتمع العربي بين ماضية وحاضره ومستقبله وتأكيدا على التفاعل الواعي بينهما، المتسم بمواقف حضارية تجمع بين

الأصالة والتجديد دون إغفال بمواقف حضارية تجمع بين الأصالة والتجديد دون إغفال للإبداع والابتكار.

٣- استناد التربية العربية فيها إلى الإسلام عقيدة ونظاما، وسعيها لاستيعاب أصوله وقيمه.

٤- قيام التربية العربية فيها على الأهداف القومية للأمة العربية وجعلها سبيلا إلى وحدتها وتقدمها والحياة الكريمة لأبنائها.

٥- تأكيد ديمقراطية التربية واعتبارها حقا أصيلا للصغار والكبار وإلزام الدولة بتوفير الفرص المتكافئة لجميع المواطنين، وواجبا يلزم النهوض به لتطوير الإنسان العربي وتطوير مجتمعه وأمته.

٦- تأكيد التجديد الشامل للتربية العربية في نطاق التنمية الشاملة في الوطن العربي، واعتماد المعية بينهما جنباً إلى جنب.

٧- التعويل على قومية العمل العربي في مجالات التربية والتنمية على السواء وتوثيق التعاون بينهما ترسيخا لمقومات الوحدة وبلوغها.

٨- الاستناد إلى العلم والتقنية في التربية واستيعابها منهجا ومحتوى، وإضفاء الخصائص القومية والإنسانية عليهما.

٩- الانفتاح على الحضارة المعاصرة بجوانبها السليمة، والاستفادة من تجارب الشعوب وخبراتها، ومن الفكر التربوي الحديث.

١٠- تأكيد مبدأ التربية المتكاملة المستدامة، وجعلها سبيلا لتكوين المجتمع العربية المتعلم.

١١- احتواء التقرير على مسائل واتجاهات تربوية وحضارية من شأنها أن تنير التفكير وتدعو إلى الحوار المتواصل.

لقد وضع التقرير صورة هامة للمجتمع العربي المنشود، وفتح جوانب البحث المختلفة وأوما إلى مرتكزات العمل المشترك الذي من شأنه أن يوصل إلى وفاق عميق حول معالم الغد العربي.

وتبقى المهمة الأساسية، التي كان التقرير صادقا في إيكالها إلى سواء، مهمة رسم الفلسفة التربوية العربية في صيغتها المتميزة وفي معالمها المفصلة. وهي كما قلنا ونقول صيغة لا يمكن أن تصدر إلا عن تصور واضح للنظرة الحضارية العربية. والسؤال كل السؤال هو الآتي: هل يتوافر في الفكر العربي المكتوب تصور واضح لمعالم هذه النظرة؟ مبلغ علمنا أن ما يتوافر من ذلك أمران:

أولهما: بيان ضرورة قيام هذا التصور المتميز (وأن لنا نتجاوز مجرد تقرير هذه البديهة).

وثانيهما: إشارات وتلميحات تومى إلى بعض معالمه، ما يزال الضباب يلفها.

وقد يقول قائل: إن مثل هذا التصور الواضح الموحد لمعالم النظرة الحضارية العربية غير ممكن وقد لا يكون ضروريا. وأن أمره لا بد أن يترك لتطور الزمن ونضج التجربة العربية، كما أن اختلاف الاجتهاد فيه طبيعي وخصيب.

وجوابنا على هذا أن ما بين أجزاء الوطن العربي من مقومات ثقافية واحدة، وما تواجهه من مصير واحد، وما تمر به من تجارب مشتركة متشابهة، أمور تجعل الوصول إلى نظرة حضارية عربية موحدة مطلباً ممكناً وطبيعياً. أما الزمن فن تركه وشأنه، تعمل فيه المؤثرات الدخيلة عملها وينث في أعداء الأمة العربية سموهم، فلن يؤدي إلى الاقتراب، وقد يؤدي إلى تباعد مصطنع مرذول.

ولئن كان ثمة شيء قادر على أن يصهر الفوارق الناجمة عن المصالح والمؤثرات الدخيلة على الأمة العربية، فهذا الشيء هو الثقافة الثقافية العربية الإسلامية التي تقوى وحدها، إن حددت معالمها، على نحو الزائف وإذابة الدخيل.

وقد ذكر التقرير في أكثر من موضع، وبلسان عربي بين، أننا في عصر ولادة الثقافات القومية وتثبيتها وإغنائها. وأن توكيد هذه الثقافات هو سبيل بناء المجتمع الإنساني المتفاعل المتضامن. والثقافة العربية بما لها من عمق تاريخي، جديرة بأن تأجر بصوتها بين الثقافات العالمية، وأن تسهم في بناء المستقبل البشري.

الأمل معقود إذن على إكمال الشوط الذي بدأه هذا التقرير خير بداية. وهو أمل يراود الكثرة الكاثرة من أبناء هذه الأمة، ويراد مفكرها وقادتها خاصة. وما من الحاجة إليه لهذا القصد تنظيم العمل له. ولا نقول جديدا إن قلنا إننا في عصر التنظيم. قد لا يعوزنا الابتكار الفكري. ولكن الابتكار الفكري في حاجة إلى تنظيم مهمته وتيسيرها، وإلا فقد عقيما ودار حول ذاته.

ولعل خير ما نختم به هذه النظرة التقييمية إلى التقرير ما جاء به في خاتمة التصدير الذي سطره الدكتور محي الدين صابر المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حين قال: 'قيمة الاستراتيجية، كقيمة كل فكرة، لا تمكن في صحتها أو سلامتها وحدها، ولكن تكمن في الاقتناع بها والإرادة في ممارستها، والقدرة على ترجمتها وتطبيقها. وهي بعد ذلك عمل إنساني يكتمل وهو يتحرك ويمارس بالتقويم والدراسة الموضوعية والملاءمة الصحيحة بين الواقع في عملية تكيف وتكامل'.

مراجع الفصل العاشر

- ١- استراتيجية تطوير التربية العربية -المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- ٢- إسماعيل، سعاد خليل، سياسات التعليم في المشرق العربي، منتدى الفكر العربي عمان ١٩٨٩.
- ٣- البسام، عبد العزيز، استراتيجية تطوير التربية العربية، المجلة العربية للتربية العدد الأول ١٩٨١.
- ٤- بشور، منير، اتجاهات التربية في البلاد العربية في ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وحدة البحوث التربوية، بيروت ١٩٨٢.
- ٥- حمادي، سعدون وآخرون، دور التعليم في الوحدة العربية -بحوث ومناقشات ووقائع الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ط٢ بيروت ١٩٨٠.
- ٦- الخزرجي، عبد السلام، والخزرجي رضية حسين، السياسة التربوية في الوطن العربي الواقع والمستقبل. دار الشروق عمان ٢٠٠٠.
- ٧- الشريف، محمد أحمد وآخرون، استراتيجية تطوير التربية العربية -تقرير لجنة استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٩.
- ٨- الشويهيدي، فرج محمد، استراتيجية تطوير التربية العربية -عرض تحليلي نقدي.. الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان -الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى ١٩٩٩.

- ٩- عبد الدايم، عبد الله، التربية في البلاد العربية -حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام ١٩٥٠ إلى عام ٢٠٠٠. الطبعة الرابعة. دار العلم للملايين بيروت ١٩٨٣.
- ١٠- عبد الله، عبد الدايم، السياسات التربوية العربية والاستراتيجيات التربوية العربية، المجلة العربية للتربية، العدد الأول ١٩٨١.

الفصل الخامس عشر

تحديات النظام التربوي العربي

تحديات النظام التربوي العربي

المقدمة:

ما لا شك فيه أن مستقبل أمة يتوقف على الكيفية التي سيعدون بها أبناءهم تربوياً وتعليمياً خلال هذا القرن، وقد تنبّهت سائر دول العالم المتقدم، وعدد من دول العالم الثالث لهذه الحقيقة منذ بداية الثمانينات، آخذة باعتبارها حقيقة أن التعليم هو الطريق الصحيح لأية نهضة حقيقية. وسعت العديد من دول العالم إلى مراجعة أنظمتها التعليمية والتربوية مراجعة شاملة وجذرية لتتلاءم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين بكل معطياته، وتعتبر الثورة التكنولوجية الثالثة من أهم مميزات هذا القرن، وهي ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة، وأن عماد هذه الثورة، العقل البشري الذي يجب إعداده الإعداد المناسب، والذي يفرض بمطالبات هذا القرن، ويكون قادراً على مواكبة متغيراته بكل فعالية واقتدار.

وتعاضد التحديات التي تواجه أمتنا العربية في هذا القرن، وتزايد الحاجة إلى دراسات استشرافية لا بد منها للمستقبل الذي سيدهم مجتمعنا العربي، ومع بروز مصطلح العولمة بكل تداعياته والذي تمخض عن النظام العالمي الجديد وإدخال منطقنا العربية في نطاق استراتيجية النفوذ الأمريكي والصهيوني، وهي استراتيجية قائمة على إبقاء المنطقة العربية بحالة من التخلف

والتبعية وإجهاض حركة الأمة نحو مشروعاتها الحضارية العربية الإسلامية، والسيطرة على ثروات هذه الأمة ونهب خيراتها.

وعدو هذه الأمة يمتلك من القدرة العلمية والتقنية ما يجعله قادراً على تنفيذ خططه في القضاء على إرادة أمتنا وهويتها.

وجاء هذا الجهد المتواضع لتحديد أهم التحديات التي تواجه أمتنا في هذا القرن واقتراح بعض الحلول الممكنة لمواجهتها وهي:

١- التحدي الاجتماعي والاقتصادي.

٢- التحدي التكنولوجي.

٣- التحدي الثقافي.

٤- التحدي الإعلامي.

٥- التحدي التربوي.

٦- البحث التربوي.

١ - التحدي الاجتماعي والاقتصادي:

أثر الزيادة المتوقعة على تمويل التعليم:

من المتوقع أن يزيد عدد السكان في العالم العربي عن (٣٧٠) مليون نسمة عام (٢٠١٥)، ويصل حجم الأطفال والشباب ما دون (١٨) سنة: (٥١٪) من إجمالي السكان، أي أن نصف السكان هم في سن الدراسة المدرسية وهذا يعني:

- الحاجة إلى التوسع المستمر في بناء المدارس.

- الحاجة إلى توفير الخدمات التعليمية المناسبة (العناني، ١٩٩٠، ص ١١).

وسوف يتراوح عدد الطلاب في المراحل الثلاث ما بين (٩٠-١٠٦) مليون طالب وطالبة عام (٢٠١٥)، وأعداد المعلمين ما بين ٤,٢٦-٦,٧ مليون معلم ومعلمة، وسوف يبلغ الحد الأدنى للأجور ٠٧,٣٤ بليون دولار والحد الأقصى ٥٢,٧٨ بليون دولار، أي أن نفقات التعليم المطلوبة لمواكبة تلك الأعداد من المعلمين والمعلمات تقدر بـ ١٠٦-١٥٤ ألف مليون دولار بأسعار عام ١٩٩٠ الثابتة. وكلفة الطالب عندئذ متصل ما بين ١١٨٣-١٤٥٣ دولار، وسوف يبلغ حجم الاستثمار في الأبنية المدرسية عام ٢٠١٥ ما بين ٣٨,٩٠-١٢,٠٠٠ مليون دولار، وأما عند المعاقين عام (٢٠١٥) فيقدر بـ ٤,١٠ مليون معاق يحتاجون إلى حوالي مليون معلم متخصص (العناني، ١٩٩٠، ص ٤٦-٥٧).

ويأتي الأردن في مقدمة البلدان العربية التي تشهد تزايداً كبيراً في عدد السكان ناجماً عن الزيادة الطبيعية في السكان وعن الهجرات القسرية التي سببتها الحروب المتوالية في المنطقة، وتسبب الاضطرابات العسكرية والسياسية في المنطقة إلى نزوح ما يقارب المليون نسمة إلى الأردن خلال الأعوام ١٩٤٨-١٩٦٧ و١٩٩١-١٩٩٢ م. (مديرية البحث والتطوير التربوي، ١٩٩٢). ويمكن إبراز المشكلة السكانية في الأردن على النحو التالي:

- تقدر نسبة التكاثر السنوية في عدد السكان بـ (٨,٣٪) وهي من أعلى النسب في العالم (سعد الدين، ١٩٨٩).

- تبلغ الكثافة السكانية في الأردن ٣٠٤,٣ نسمة/كم^٢ وهي من أعلى النسب في العالم، ومن حيث التركيب العمري للسكان تدل الأرقام الإحصائية على أن ٤٧,٨٪ من السكان هم في عمر ١٩ سنة فأقل أي في سن الدراسة المدرسية.

كما تشير الإحصائيات على أن نصف سكان الأردن هم من فئة العمر ١٥,٩ سنة وهذا يفوق بكثير النصف العمري لدول العالم مجتمعة.

عن هذه الظواهر السكانية التي تتركز في ظاهرة فتوة السكان، تحمل في طياتها أعباء كثيرة، يأتي على رأسها توفير الخدمات التعليمية لهؤلاء السكان، وإذا ما صحت تقديرات مكتب مراجع السكان (انكوربورتيد) من أن سكان الأردن سيتضاعف كل ١٩-٢٥ سنة، فإن الأعباء المالية التي ستترتب على توفير التعليم لهذه الأعداد الهائلة ستشكل تحدياً يحسن بالقطاعين العام والخاص مواجهته والاستعداد لذلك من الآن (مديرية البحث والتطوير التربوي، ١٩٩٢).

ويواجه الأردن منذ عقد الثمانينات مجموعة من الصعوبات الاقتصادية، منها فقدان الدعم العربي الذي كان يقدم للأردن، وازدياد حجم المديونية، وانخفاض قيمة الدينار الأردني نتيجة لانخفاض الاحتياطي من العملات الصعبة والذهب ثم تلا ذلك هجرة العاملين من دول الخليج وعدوة حوالى ٤٠٠,٠٠٠ عامل بعد حرب الخليج والحصار الاقتصادي الذي فرض على البحر الأحمر، وارتفاع نسبة البطالة بين خريجي الجامعات وكليات المجتمع وخريجي الثانوية العامة وإفلاس بعض المؤسسات التجارية والمصرفية، وقد

انعكست كافة هذه العوامل على مسيرة العملية التربوية فأعداد القادمين أضاف عشرات الآلاف من الطلبة إلى مدارس الحكومة ومدارس القطاع الخاص، هذا الأمر أربك برنامج التطوير التربوي في الأردن والذي كان من أهدافه القضاء على نظام الفترتين من خلال القيام ببناء مدارس جديدة، إن وصول هذا العدد الضخم وإيجاد مكان له في النظام التربوي أضاف أعباء مالية على خزانة الدولة من خلال استئجار أمكنة إضافية لاستيعاب الأعداد القادمة وتوظيف أعداد كبيرة من المعلمين عدا عن الكلفة العملية التربوية (عويطات، ١٩٩٧) فبالإضافة إلى الأعداد الكبيرة التي قدمت إلى الأردن كانت هناك عوامل أخرى أدت إلى زيادة الطلب على التعليم ومن هذه العوامل (عبد الدائم، ١٩٨٣).

أ- العوامل الاجتماعية البنيوية:

١- عوامل الهجرة الداخلية والخارجية: والتي تتعلق بهجرة الناس من الريف إلى المدن، وما يتبعه من تزايد أعداد الطلاب في المدن على حساب الأرياف وعجز النظام التربوي على مواجهة الخدمات التربوية اللازمة لهذه الأعداد، هذا بالإضافة إلى تزايد الهجرة الخارجية التي زادت من حدة المشكلة فهناك العديد من المتعلمين وأصحاب الكفاءات يهجرون بلدانهم من أجل العمل في البلدان العربية وخاصة البترولية وبعض البلدان الأجنبية الأمر الذي يحرم التربية من عدد كبير من المعلمين كما يحرم البلد عامة من الكفاءات العلمية والفنية العليا بوجه خاص.

٢- تغير التركيب الطبقي في المجتمع لا سيما في الريف ومن مظاهر هذا التغير نمو طبقة المزارعين الصغار الذين يزرعون أراضيهم بأنفسهم وتناقص عدد الفلاحين الذي لا يملكون أرضاً، هذا بالطبع أدى إلى زيادة واضحة في الطلب على التعليم لدى أبناء الريف عامة ومسائر الطبقات الاجتماعية الأخرى التي كانت محرومة منه بسبب أوضاعها الاقتصادية وهذا وضع أعباء إضافية يجب مواجهة هذا الإعداد كذلك يجب إحداث تغير جذري في محتوى العملية التربوية ومناهجها من أجل ربط هؤلاء ببيئتهم الزراعية وتحول دون هجرتهم للريف.

٣- ظهور طبقة عمالية صناعية في المدن: إنه نتيجة لانتشار الصناعة في عدد من البلدان العربية واشتغال الناس بالصناعة أدى إلى تطور الوضع الاقتصادي والاجتماعي وتزايد الوعي الطبقي لديها أدى إلى تزايد ملحوظ في الطلب على التعليم في المدن، وهذا أدى إلى تطوير التربية لمناهجها لخدمة هذه الطبقة فيما يتعلق بتطوير التعليم المهني والفني بحيث تكون ملائمة لحاجات الصناعة الناشئة.

٤- توطين البدو: يبلغ عدد البدو في كثير من البلدان العربية ثلث مجموعة السكان وقد أولت التربية جهود كبيرة لمحو هذه الفئة من السكان ووضعت عليها أعباء إضافية نتيجة لتوجه الحكومات لمحو توطين هؤلاء البدو وتقديم الخدمات المختلفة لهم ومنها الخدمات التربوية وهذا أدى إلى تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم كما أدى إلى تطوير وسائله وأساليه لتتلاءم مع مطالب هذه المجتمعات البدوية المتوطنة.

ب- العوامل الاجتماعية الثقافية:

ونعني بها كل ما يتعلق بمواقف الأفراد والفتات والجماعات، وما ينبثق عنها من نظم للقيم وأهداف مشتركة ومنازع وطبقات خاصة أثرت في مجرى تطور التربية ومنها:

- ١- تطور تقبل الناس للتعليم: عن طريق تقدم التربية نفسه الذي قاد إلى مزيد من تقبل الناس للتربية.
- ٢- تطور تقبل الناس لتعليم الفتاة: ومن أهم عوامل هذا التطور النظرة الدينية، وتحيز المرأة، والإدراك المتزايد للدور الاقتصادي الذي يلعبه تعليم الفتاة، وتأخر سن الزواج، وزوال النظام العائلي الأبوي تدريجياً، وشعور الفتاة بالحاجة إلى العلم والثقافة من أجل الحصول على الأزواج المتعلمين.
- ٣- تطور تقبل الناس للتعليم المهني والفني: ومن مظاهر هذا التطور نمو التعليم المعني نفسه ونتيجة للاتصال بالحضارة العلمية والتقنية الحديثة ونتيجة لإدراك العائد الاقتصادي الكبير للمهن والصناعات.
- ٤- الرغبة في الارتقاء الاجتماعي: شعور الناس بأن التعليم هو السلم الأساسي للارتقاء الاجتماعي ولتحسين المنزل الاجتماعي.
- ٥- تناقص دور الزمر الاجتماعية الضاغطة من رجال دين وأصحاب الحل والعقد في القرية أو المدينة عن طريق الاتصال مع الحضارة الحديثة وانتشار الثقافة نفسها ونمو الفردية وظهور المدن الكبيرة.

٢ - التحدي التكنولوجي؛

يعتبر التحدي الناتج عن التقدم العلمي والتقني من أهم التحديات التي تواجه العالم العربي في هذا القرن، ذلك أن اكتمال ونضج الثورة التكنولوجية الثالثة والتي هي أهم خواص القرن الحادي والعشرين هي ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة، وتعتمد هذه الثورة أيضاً على الفصل البشري، والإلكترونيات الدقيقة والكمبيوتر، وتوليد المعلومات واختزانها واستردادها وتوصيلها بسرعة متناهية (إبراهيم، ١٩٩١).

وسوف تعتمد هذه الإنجازات والأنشطة على الشركات العملاقة متعددة الجنسية كأوعية منظمة لها وهذه الثورة تستدعي بناء الإنسان الذي ينصف بما يلي:

- ١- سرعة التكيف للتغير المتسارع.
- ٢- القدرة على تحصين الذات ضد التدفق الإعلامي والثقافي الوافد على نحو يحافظ فيه هوية المجتمع الحضارية من المسخ أو الذوبان بدون انغلاق أو جمود. وذلك في عالم ستزول فيه الحدود السياسية بفعل الإرسال والاستقبال للوسائل الإعلامية والثقافية عبر الأقمار الصناعية.
- ٣- تعدد المهارات والقدرة على إعادة التدريب والتأهيل المتعدد والمستمر وذل للتكيف مع تداخل النشاط العقلي مع النشاط الإداري واليدوي وكل هذه الأهداف تعتبر مخرجات مستقبلية مطلوبة من النظام التربوي (إبراهيم، ١٩٩٠).

كذلك فإن التطور العلمي والتكنولوجي الذي عل القوة اليدوية والعضلية تتضاءل أهميتها في العمل والإنتاج، ذلك أن اعتماد العمل والإنتاج على العلم والتكنولوجيا إلى جانب محدودية الحاجة إلى القوى العاملة سوف يؤدي إلى ظهور وتفاقم مشكلة اجتماعية خطيرة وهي مشكلة البطالة، ويقع على عاتق التربية مهام جديدة فهي مطالبة بأعداد القوى العاملة للقيام بأعمال وأدوار جديدة، وهذا يتطلب بالطبع بالطبع التواصل المستمر بين التربية ومواقع الإنتاج ومراكز البحوث لتعرف ما سيجري من تغيرات علمية وتكنولوجية ورصد كل ما هو جديد في مجال العمل (د. عزوز، وحش، ١٩٩٩).

إن الجودة الشاملة هي المعيار الوحيد الذي ستكون له السيطرة والغلبة وهذا سيؤدي بالدول إلى أن تصل بإنتاجها إلى أفضل مستوى سواء من ناحية الكم أو الكيف بفضل المنافسة، وهذا يتطلب من التربية أعداد الفرد لعمل متميز من خلال امتلاك كفايات متطورة للعمل من أجل تحقيق هذا الهدف والتكامل مع التكنولوجيا المتقدمة التي ستعتمد عليها الصناعة بشكل أساسي، وهنا ظهر التعليم من أجل التميز الذي يرمي إلى جودة ناتجة العملية التعليمية أيضاً وهكذا يصبح تعليم المستقبل ليس أي تعليم ولكنه تعليم من أجل هدف هام هو تمكين الفرد من معارف ويتم واتجاهات ومهارات تؤهله للعمل الذي يمكن من أن يحقق الجودة الشاملة (إبراهيم، ١٩٩٠، ص ٥٣).

إن التغيرات الدولية الجديدة أفرزت أهمية هذا العامل، والذي له بعدين فهو أداة تغيير وفي نفس الوقت هو أداة هيمنة، إضافة إلى رؤوس الأموال والسلاح، وبهذا ستكون التكنولوجيا ورؤوس الأموال والسلاح أدوات يستخدمها الغرب أمام دول العالم الثالث التي هي في أمس الحاجة إلى هذه الأدوات، وبهذا سيفرض سيطرته على دول الجنوب، وذلك في سياق الصراع بين الشمال الغني والجنوب الفقير وهو صراع تتحكم فيه الولايات المتحدة الأمريكية في المدى القريب بحكم إمكاناتها التكنولوجية وقدراتها النووية واقتصادها المتين، حيث تنتج أمريكا ضعف الإنتاج الياباني وثلاثة أمثال الإنتاج الروسي وأربعة أمثال الإنتاج الألماني (مصعب، ١٩٩٣) لكل ما ذكر على الدول العربية ومنها الأردن أن تكون أكثر إدراكاً وتفهماً لأهمية هذا العامل والذي يعتبر من أهم عوامل التقدم والرفق والقوة إذا ما أرادت أن تمسك بناصية العلم والتكنولوجيا وأن تسخرها لخدمة أبناء العروبة وتقوية مكانته في عالم لا يفهم إلا لغة القوة والمال.

٢ - التحدي الثقافي والفكري والقيمي:

وهذا التحدي ما يمكن أن نعتبره (تحدي التغير) تتعرض المجتمعات على وجه البسيطة لتغيرات متسارعة، وخاصة في هذا القرن حيث أن المعرفة الإنسانية تتضاعف كل ثمانية أشهر وتطرح هذه التغيرات مشاكل تعاني منها جميع البلدان بصورة مباشرة أو غير مباشرة، إن الثورة التكنولوجية

الثالثة والتي هي أهم خصائص هذا القرن هي ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة، والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة، وتعتمد هذه الثورة على العقل البشري، والإلكترونيات الدقيقة والكمبيوتر وتوليد المعلومات وتنظيمها واختزانها واستردادها وتوصيلها بسرعة متناهية (إبراهيم، ١٩٩١). والدول التي تتعرض لمثل هذه التداعيات تعرف أن هذا القادم يحمل معه قيماً جديدة، ومتغيرات ثقافية تفرض نفسها، ونماذج تفكير مصاحبة لها لا يقوى أحد على مقاومتها بسذاجة.

وهنا يأتي الحديث عن ثقافة العولمة والتي تعني أن كل دولة وكل أمة وكل شعب يجب أن يتقبل إنتاج الآخرين، لأن الدول في ظل تدفق المعلومات بمختلف قنواتها لا تستطيع أن تتحكم بهذا الغزو، ولا تستطيع أي دولة أن تغفل على نفسها وتتنحى جانباً وتقول بأن هذا أفضل الحلول لأن عالم اليوم يفزوك عنوة في داخل بيتك من خلال كل قطعة أثاث ومن خلال كل جهاز حاسوب أو فاكس أو من خلال شبكات الإنترنت، وكل هذه التكنولوجيا متغيرة ومستطورة ومتحركة إلى درجة لا يكون بالاستطاعة اللحاق بها لأن الدول على اختلافها تتنافس بضراوة في إنتاج أجيال جديدة منها وضمن فترات قصيرة ويترتب على ذلك سرعة في إنتاج المعلومات وتصنيفها وعرضها وتطبيقها، وتحتاج إلى استعداد عال جداً في اكتساب المهارات اللازمة لإنتاجها والتعامل معها وإدارتها والإفادة منها كل هذه المتغيرات والتطورات توصلنا إلى أن المتغيرات في

ثقافتنا ستتسارع وأن التحولات التي ستشهدنا قيمنا وثقافتنا ستكون وستوصلنا إلى حالة من عدم التوازن والتخبط إن لن نأخذ بالحسبان كل هذه التطورات ويقع على عاتق التربية المسؤولية الكبرى في التعامل مع كل هذه التغيرات والتطورات والتحولات عن طريق بناء الإنسان المكون تكويناً عقلياً ومهارياً يتناسب ويتسجم مع معطيات هذه التكنولوجيا، وعلينا أن نتوقع في ظل هذه التداخليات تغييراً فكرياً وقيماً وثقافياً، وإن لم نكن واعيين لذلك فإن هذه التغيرات ستصبح عشوائية إن لم نخطط لها تخطيطاً سليماً. وبشكل مبكر وقد يفوتنا قطار الزمن، ونقف بعدها لا نعرف إلى أين نحن سائرين وإلى أية غاية نقصد من هنا لابد أن نعرف أيضاً أن حجم التغير وسرعته خلال هذا العقد سيكون كبيراً ويشمل جميع مناحي حياتنا وأساليب تعاملنا اليومية (عويدات، ١٩٩٩).

إن هذا القرن ستتزايد فيه المعلومات وتراكمات العلم بشكل غير مألوف، ومن هنا فإن المشكلة تكمن في الحصول على تلك المعلومات وتحليلها وتضيفها وتوظيفها من أجل المزيد من البحث الإنتاجي للمعرفة، والإضافة إلى تلك التراكمات والتفكير المبدع سيحتل مكانة متميزة في المستقبل، والمطلوب من التربية إنسان قادر على إنتاج المعرفة وليس استهلاكها، والمطلوب أيضاً إنسان له موقف من المعرفة بمعنى أن تكون له، وجهة نظره أو فلسفته تجاه كل ما يقرأ.

٤- التحدي الإعلامي:

عام ١٩٩٨ قبل ثلاث سنين من الآن ٥٠٪ من سكان العالم تابعوا جنازة الملك حسين وكان الأرض اجتمعت في عمان.

كذلك حدث هذا في جنازة الليدي ديانا، وافتتاح الألعاب الأولمبية في سدني هذه المواضيع تطرح سؤالاً: ما الذي جعل العالم والكرة الأرضية تعيش حدثاً واحداً في آن واحد؟ وكان الأرض توحدت وعاشت بنفس المشاعر والعواطف في مكان وزمان معين، من يملك توحد هذا الكون بهذه الطريقة؟ ما الذي جعل الأجيال تعرف مارادونا ورنالدو على مستوى العالم، من الذي جعل شعراء برازيليين وأسبان وغيرهم يرثون الشهيد محمد الدرة، ما الذي قلل حجم المكان (مكتبة ضخمة تأخذ حيز قليل)؟ ما الذي اقتصر الزمن والمسافات هذه مقدمة لمصطلح كبير أخذ أبعاداً كثيرة، بحيث أصبح الشغل الشاغل للمفكرين على اختلاف اتجاهاتهم أنها العولة بتداعياتها المختلفة والتي جعلت العالم عبارة عن قرية صغيرة وأزالت جميع الحدود بين الأمم والشعوب يشهد العالم العربي وخصوصاً في هذا القرن ثورة رهيبية وتحدي كبير في التقدم العلمي في مجال الاتصالات جعل الإنسان قادراً على مشاهدة ما يحدث في أي مكان من العالم وهو قابض في بيته بيسر وسهولة وهذا سيؤدي إلى ما يعرف بالغزو الثقافي والفكري وهذا سيؤدي إلى تكوين رؤية غريبة عن ثقافة المواطن لهدف سياسي أو اقتصادي أو ديني (تشايدا وآخرون، ١٩٩٩).

وتحدث عن الإعلام ووسائل الإعلام بأبعادها الداخلية والخارجية:
أولاً: البعد الداخلي أو التحدي الداخلي: يتمثل في جوانب القصور المتصلة
بالنشاط الإعلامي حيث لا تزال الأقسام غير قادرة على تحمل
مسؤولياتها سواء في مادة الرسالة الإعلامية أو في وعائها اللغوي العربي،
ناهيك عن الأدوار السلبية للوسائل الإعلامية على نحو أفسد أبناءنا
ومثقفينا وجاهيرنا، حيث يجبرون على تلقي وسائل إعلامية هزيلة
الشكل والموضوع واللغة، كما أن الرسالة الإعلامية ينبغي أن يتجاوز
مجرد الترفيه والتسلية إلى بقية عناصر تلك الرسالة بما في ذلك الأدوار
التثقيفية والتوجيهية (النجار، ١٩٨٥).

ومن جوانب الخلل في الوسائل الإعلامية العربية في إطار التحدي
الداخلي، أنها لا تمتلك نظرية إعلامية ذاتية مستندة إلى حاجات المجتمع
وقيمة ومتطلبات التنمية والتقدم والتطور، فهي ترجمة تليفقية للنظريات
الإعلامية الشرقية والغربية كالثوب المرقع، ومن ثم فالإعلام العربي
بدون أهداف أو قضية أو رسالة وفق نظرية معينة وخطة سياسية إعلامية
تتسق معها (النجار، ١٩٨٥).

ثانياً: البعد الخارجي أو التحدي الخارجي: إن امتلاك الغرب والعدو
الصهيوني لوسائل الاتصال المتقدمة، والتي ستشكل خطورة بالغة في
الحاضر والمستقبل، عندما تقوم الأقمار الصناعية وتقنيات العالم المتقدم
ببث الرسالة الإعلامية الأجنبية إلى منطقتنا وتبني مصادر البث الأجنبي

لنشر الثقافة الغربية والقيم الغربية التي تخدم مصالح واستراتيجيات الغرب والعدو الصهيوني، وتكوين رؤية غربية عند ثقافة المواطن تمهيداً لتدميره والسيطرة عليه. ومن الأخطار المتوقعة للأعلام الغربي والصهيوني، تعميق التبعية، وتشجيع الاستهلاك عبر فنون الدعاية، وزرع وترسيخ سلوك المحاكاة للأنماط الاستهلاكية ذات الطابع الترفي الكمالي، وإضعاف العلاقات الأسرية، وتشجيع النزعة نحو الجريمة وبث قيم دخيلة على المجتمع، والتأثير السلبي في استذكار الطلاب من جراء المشاهدة الطويلة للشاشة وتأكيد لعقدة الصراع بين الشرق والغرب، وتعزيز للقيم المناقضة لحضارتنا العربية الإسلامية، وقد تخصص قنوات تتولى الغزو الأخلاقي من خلال برامج وأفلام تستهدف هدم القيم الأخلاقية (التجار، ١٩٨٥).

وهنا يأتي دور التربية في إعداد الفرد بالمفاهيم والمهارات الأساسية اللازمة للتعامل مع هذا الحشد الكبير المتصارع من القنوات الثقافية تعاملاً ذكياً بحيث يكون له موقف من كل ما يقرأ أو يسمع أو يشاهد وأن تكون له وجهة نظره أو فلسفته تجاه هذه التراكمات ضمن الإطار القيمي لمجتمعه.

٥- التحدي التربوي:

إن مستقبل الأمة العربية يتوقف على الكيفية التي سيعدون بها أبناءهم تربوياً وتعليمياً خلال هذا القرن، حيث المطلوب ليس تعليم من أي نوع

وإنما المطلوب هو تعليم من نوع جديد يهيئ الفرد والمجتمع لحقائق وديناميات عصر جديد، هو عصر الثورة التكنولوجية الثالثة، عصر التغير المتسارع، عصر الانفتاح الإعلامي والثقافي الحضاري العالمي، عصر تغير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج.

إن الثورة التكنولوجية الثالثة، التي هي من أهم نتاجات القرن العشرين وبواكير البدايات للقرن الواحد والعشرين هي ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام والأمثل للمعلومات المستدفقة بوتيرة متسارعة، وتعتمد هذه الثورة على العقل البشري، والإلكترونيات الدقيقة والكمبيوتر وتوليد المعلومات وتنظيمها وتخزينها واستردادها وتوصيلها بسرعة متناهية.

كل ذلك يفرض تحديات كبيرة على أي نظام تربوي، إذا لم يعد نفسه الإعداد المناسب لمواجهة هذه التحديات وليستطيع أن يقف في وجهها ويتحكم بها ويسخرها لخدمة المجتمع.

وتعاني التربية العربية من جملة من المعضلات والأزمات القديمة والمستجدة نذكر منها على سبيل المثال:

* نوع التعليم: فالتعليم حتى هذه اللحظة مغرق في اللفظية، ومغرق في الاتكاء على الذاكرة على حساب التفكير الناقد والتفكير المبدع، أن هذا النوع من التعليم يقوم على التلقين والحفظ الذي يلغي العقل ويرسخ الإرباب الفكري ويعزل المتعلم عن الإطار الكلي لواقعه ويعوق قدرته على المشاركة فيما حوله.

* **محتوى التعليم:** لا زال مغترباً عن عصره (عصر المعلوماتية) فهو غير قادر على ملاحقة المعارف التي تتسابق إلى حد لا مثيل له، بل أنه أحياناً عاجز عن التكيف السريع والانفتاح على هذه المعارف والاتصال بمصادرها لأن كثيراً من القائمين على العملية التربوية غير متابعين لما يجري في العالم المتقدم وأن جزءاً منهم يقاوم عملية التغير لأنه يخشاها ويخاف أن يحس أن معلوماته قد انتهت مفعولها لذلك فهو يقاتل بشراسة عن بقاءه ومقاومته التغير والتجديد.

* **البطالة والتعليم:** إن المؤسسة التربوية سواء في الأردن أو باقي الدول العربية وخلال العقود الخمسة الماضية كانت تسعى لنشر التعليم. ولقد وصل الأمر في الأردن أن يصبح ثالث دولة في العالم من حيث نسبة خريجي الجامعات إلى عدد السكان من القوى العاملة، ومع تقلص الأسواق التقليدية أمام القوى المتعلمة من الأردنيين ومنذ مطلع التسعينات بدت بطالة المتعلمين كأزمة اجتماعية قوية، فنظام التعليم هياً خريجه للوظيفة العامة وأغفل الجانب المهاري والمهني بشخصياتهم إلى الدرجة التي وصلنا معها أن نشغل حوالي (٨٠٠,٠٠٠) عامل وأفد في حين يرفض أبنائنا العمل في هذه المهن (عويدات، ١٩٩٧).

إن مخرجات التعليم غير معدة لسوق العمل والنظام التعليمي لم يستجب لتغيرات هذه السوق وهذا وجه من أوجه القصور التي تعاني منها التربية العربية في عدم تكاملها مع الجوانب المختلفة للتنمية الشاملة وعدم مراعاتها لمتطلبات سوق العمل وتكاملها معه.

ويحدد (فياثر، ١٩٩٧) تراث القرن العشرين التربوي على النحو

التالي:

- ١- امتداد نظم التعليم الرسمية أو التي تدعمها الدول إلى مناطق من العالم وقطاعات اجتماعية لم يكن يصل لها التعليم سابقاً.
- ٢- المحسار التعليم الشامل والتركيز على التخصص.
- ٣- التوجه نحو تدويل نظم المعلومات والتعليم.
- ٤- الاعتماد على بنوك المعلومات والملخصات والعروض الموجزة ومع طغيان العولمة والتدفق المعلوماتي ومتطلبات القرن (٢١) خرج فياثر بتوجيهاته للتجديد في العملية التعليمية خلال هذا القرن على النحو التالي:

- ١- التركيز على بناء الشخصية أكثر من استيعاب المعلومات الفعلية، لأن التقنيات الحديثة جعلت ما يجب تذكره أقل أهمية مما يجب فهمه، وهذا يعني بناء الشخصية القادرة على تفسير البيانات والبحث عن المعلومات واستخدامها والقدرة على التعامل مع المشاكل الأخلاقية والفلسفية في العالم.
- ٢- ارتداد التعلم إلى العمومية أكثر من التخصص مرة أخرى فإذا كانت ميزة القرن (٢٠) زيادة التخصص فلأن أهم سمات القرن (٢١) العمومية من خلال التفكير الشامل.
- ٣- تدويل التنمية الفكرية للبشرية وتدويل التعليم من خلال حرية الانتقال السريع للطلاب والمدرسين والمعارف.

٤- إن القدرات الفنية اللازمة لتحقيق المحاور السابقة أصبحت في متناول البشرية وكل ما تحتاجه لتحقيقها هو الإدارة السياسية الفاعلة الواعية.

وأن مفهوم التربية وهدفها في هذا القرن، أصبح إيجاد المواطن القادر على فهم المشكلات المعقدة، المواطن الذي يمتلك قدرات خلاقة والذي يتصف بسعة الإطلاع والتسامح والاهتمام بمختلف الثقافات.

٦- البحث التربوي:

في هذا القرن تتزايد الحاجة وتصبح أكثر إلحاحاً إلى ضرورة استخدام أسلوب البحث العلمي في التصدي للمشكلات المختلفة التي تواجه أمة من الأمم سواء كانت اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية أو تربوية، ونظراً لأن التربية هي الأساس في تقدم وتطور الأمم والشعوب وأنه يقع على عاتقها مهمة رسم مستقبل الأمة، فكان لزاماً عليها الاهتمام بموضوع البحث التربوي والذي هدفه الضبط والتنبؤ وإنتاج المعرفة لتحسين الممارسة التربوية وتعظيم عوائد العملية التربوية وأصبح جزءاً أساسياً للعملية التربوية في القرن الحادي والعشرين.

ويعاني البحث التربوي العربي من العديد من المعوقات أهمها:

- طبيعة التربية باعتبارها حقل معرفي يتداخل فيه العلم والاجتهاد.
- مناهج البحث التربوي ما زالت غير مضبوطة ما يؤثر على النتائج (عدم القدرة على ضبط المتغيرات).

- ضعف البنية التحتية للبحث التربوي (مصادر المعلومات والإحصائية: المكتبات، بنوك المعلومات، الفهارس، الكشافات).
 - ضعف الأطر الإدارية والتنظيمية نتيجة غياب السياسات والخطط والأولويات لدى مراكز الأبحاث.
 - معوقات مالية وبشرية، انخفاض المخصصات وانخفاض أعداد الباحثين المدربين على القيام بمثل هذا النوع من الأبحاث.
- وفي ظل ثورة المعلومات والاتصالات وأهمية إيجاد الإنسان القادر على التعامل مع كل هذه التطورات بكل اقتدار استيعاباً وإنتاجاً ومساهمة في هذه المعرفة كان لزاماً على الأمة العربية أن تحدد من المشكلات التي تواجه البحث التربوي وتنشيطه وتوفير كافة سبل النجاح له، ومن الاتجاهات لتنشيط البحث التربوي:
- زيادة التواصل بين الباحثين لتبادل المعرفة بينهم ونشر نتائج أعمالهم.
 - على مراكز البحث والتطوير التربوي وضع السياسات والخطط البحث التربوي وتحديد الأولويات بصورة واضحة ودقيقة وتأمين قاعدة لمصادر المعلومات يسهل على الباحثين الوصول إليها.
 - على الوزارات والجهات المستفيدة تحديد الأولويات للموضوعات التي تتطلب إجراء بحوث عليها.
- وعلى التربية العربية أن تؤخذ باعتبارها أن العلوم بكافة فروعها في عصرنا الحاضر أصبحت تعتمد اعتماداً على البحوث والدراسات العلمية لتوليد المعرفة والبناء عليها.

والتربية كعملية اجتماعية متغيراتها غير ثابتة وموضوعها الإنسان المتغير فكريا ونمويا وسلوكيا تحتاج إلى البحث والدراسة أكثر من غيرها.

ومن أجل مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين بكل كفاءة واقتدار يجب أن تستند التربية العربية إلى البحوث التربوية في كل ما يتعلق بالعملية التعليمية من المعلم، والطالب، والمجتمع، وولي الأمر، والتنمية الشاملة (مديرية البحث، والتطوير التربوي، ١٩٩٢).

وفي الأردن في مجال البحث التربوي فقد تم تقديم مشروع معدل لنظام البحث التربوي رقم (٦٦) لسنة (١٩٧٨) إلى لجنة التخطيط في الوزارة للتغلب على المشكلات الفنية والإدارية التي واجهت لجنة البحث التربوي أثناء تنفيذها لمهامها، وإعادة توجيه البحث التربوي لتتلاءم والسياسة التربوية التي تنتهجها خطة التطوير التربوي في الوزارة خاصة بعد صدور قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ حيث هدف المشروع المعدل للنظام إلى ما يلي:

- توفير المعلومات والبيانات الحقيقية عن واقع العملية التربوية بغية المساعدة في اتخاذ القرارات المختلفة وتطوير النظام التربوي من خلال توظيف نتائج البحوث التربوية.
- الإسهام في إيجاد الحلول الواقعية والممكنة لمواجهة المشكلات والقضايا التربوية التي تواجهها العملية التربوية في الأردن.
- وضع سياسة تحدد أهداف البحوث وأولوياتها بالتنسيق مع المؤسسات ذات العلاقة.

- الإسهام في توثيق البحوث ونشرها، وتوفير نتائجها لصاحبي القرار والمعلمين برسم السياسة التربوية.
- تشجيع الباحثين للقيام بالدراسات التي ترتبط بمشكلات التعليم.
- تدريب باحثين للقيام بمشروعات بحثية كبيرة.

عقدت لجنة التخطيط حلقة وطنية للبحث التربوي عام ١٩٩٥ وكان موضوعها 'نحو سياسة وطنية للبحث التربوي في الأردن' تنفيذاً لتوصيات الحلقة الوطنية الأولى للبحث التربوي حيث ركزت الحلقة على المحاور الرئيسية التالية:

١- توجيه خطط البحث التربوي وبرامجه وأنشطته نحو المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي ولتنفيذ ذلك أعدت لجنة البحث التربوي في الوزارة خططها لعام ١٩٩٥ والتي أقرت من خلالها عدد من القضايا والمشكلات البحثية المقدمة من مديريات التربية والتعليم في المملكة وتعميمها على جميع الجهات المعنية بالبحث التربوي في الأردن لمعرفة الباحثين الراغبين في إجراء هذه البحوث هي:

- تقييم أنماط الاتصال بين المشرف التربوي والمعلم.
- تقييم برامج تأهيل المشرفين التربويين وبيان أثرها على أداء المعلمين والطلبة.
- أثر برامج تأهيل المدارس على عملهم الفني والإداري.
- دراسة تحليلية لواقع الامتحانات المدرسية من الناحيتين الكيفية والكمية.

- أسباب عزوف طلبة الصف العاشر عن الالتحاق بالتعليم المهني ومدى فاعلية برامج الإرشاد المهني والتربية المهنية في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو التعليم المهني.
 - تقييم واقع مصادر التعلم (المكتبة المدرسية، المختبر، الوسائل التعليمية، التلفزيون التربوي والإذاعة المدرسية).
 - أنماط المشكلات السلوكية السائدة لدى الطلبة وعلاقتها بقيمتهم وتحصيلهم الدراسي.
 - ٢- تعزيز التنسيق والتكامل بين مؤسسات ومراكز البحث التربوي.
 - ٣- تعزيز مصادر تمويل البحث التربوي.
 - ٤- تنمية مهارات العاملين في مراكز ومؤسسات البحث التربوي.
 - المرجع (نشرة البحث التربوي، نشرة غير دورية تصدر عن قسم البحث التربوي/ وزارة التربية والتعليم/ العدد الحادي عشر/ أيلول/ ١٩٩٥م).
- من خلال ما تقدم توصل الباحث للنتائج التالية:
- يعتبر النمو السكاني السريع في البلاد العربية من المشاكل الرئيسية التي تعاني منها التربية العربية، ذلك أن المعدل المرتفع للنمو السكاني يؤثر سلباً على خطط الدولة التنموية في المجالات الاقتصادية والاجتماعية. ويؤثر أيضاً على سياساتها التعليمية فيما يتعلق بمجالات إلزامية التعليم الأساسي، ونحو الأمية، وتعليم الكبار.

- تزايد الحاجات والمطالب التربوية للسكان في البلاد العربية تزايداً سريعاً مما يساهم في عدم كفاية الإمكانيات المتاحة من مالية ومادية وبشرية للإبقاء بهذه الحاجات والمطالب.
- اعتماد التربية العربية على سرد الحقائق العلمية أكثر من كيفية معرفتها والحصول عليها، واهتمامها أيضاً بأسلوب حفظ المعلومات عن طريق كثيرة ترديدها أكثر من اكتساب الاتجاه العلمي وطرق التفكير الصحيح.
- تخلف الإبداع وجموده في شتى مجالات الحياة ويتجلى ذلك واضحا في نظام التربية ومناهجها وطرائقها وفي نظام التربية بجميع عناصره من مناهج، ومعلم، وإدارة، وتقويم... الخ.
- ضعف تكامل مخرجات النظام التربوي العربي مع متطلبات سوق العمل والإبقاء بمتطلبات خطط التنمية الشاملة للمجتمع.
- التخطيط والتطبيق (توضع سياسات واستراتيجيات ولكنها بعيدة عن الواقع إذ أن بعضها لا يمكن تطبيقها وبعضها من الواقع ولكن لا يمكن تطبيقها).
- ضعف قدرة الإعلام العربي على مواجهة تحديات الإعلام الغربي والصهيوني من خلال غزو قنواته المختلفة لعالمنا العربي والذي سيؤدي إلى ما يعرف بالغزو الثقافي والفكري، وهذا بدوره سيؤدي إلى تكوين رؤية غريبة عن ثقافة المواطن العربي لهدف سياسي أو اقتصادي أو ديني.
- عدم تطبيق التكنولوجيا الحديثة والمستحدثات التربوية في مجالات التربية والخوف من استخدامها.

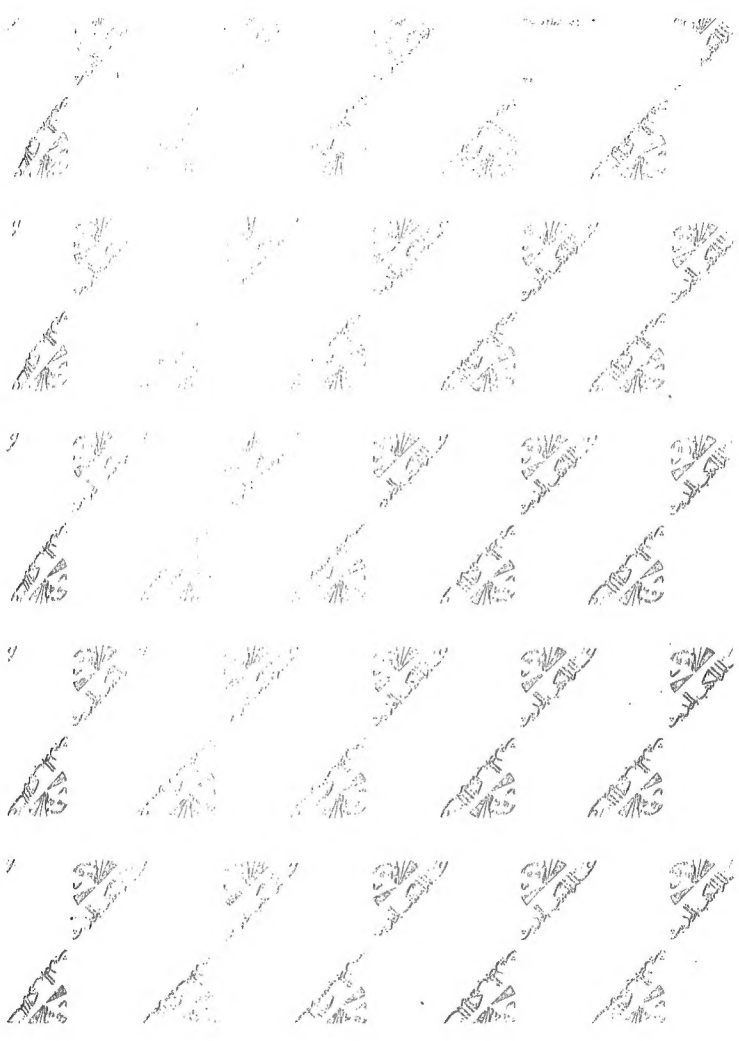
التوصيات:

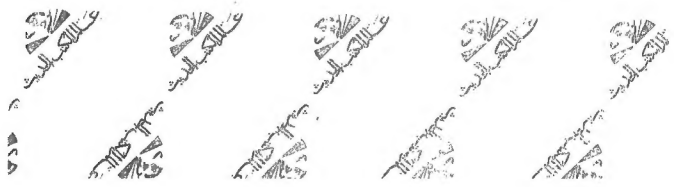
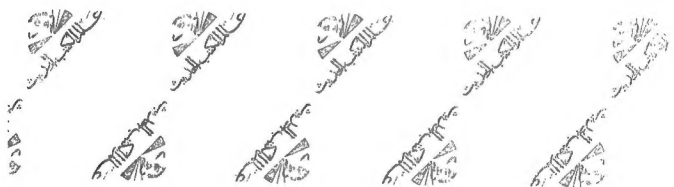
- العمل على تبني نظرية إعلامية عربية تتصف بالمسؤولية الاجتماعية وتحدد لها الأسس الفلسفية والقانونية والاقتصادية والتربوي التي يجب أن يستند إليها الإعلام العربي في الداخل والخارج لتكون قادرة على مواجهة كل أشكال الغزو الثقافي الذي يهدد مجتمعنا في هذا القرن.
- العمل على إعداد القوى العاملة للقيام بأعمال وأدوار جديدة في هذا العصر -عصر التطور العلمي والتكنولوجي-، عن طريق التواصل المستمر بين التربية ومواقع الإنتاج ومراكز البحوث للتعرف على كل ما سيجري من تغيرات علمية وتكنولوجية ورصد كل جديد في مجال العمل.
- العمل على تنمية أسلوب التفكير المبدع عند الطلبة لأن المطلوب في هذا القرن إنسان قادر على إنتاج المعرفة وليس استهلاكها والمطلوب أيضا إنسان له موقف من المعرفة، بمعنى أن تكون له وجهة نظره أو فلسفته تجاه كل ما يسمع أو يشاهد أو يقرأ.
- الاهتمام المتزايد بالبحث التربوي، واعتماده كأساس في التصدي للمشكلات التربوية.
- العمل على استحداث آليات وحدودية بين البلاد العربية، لأن مواجهة التحديات لصورة منفردة لا تحقق هدفها، والتعاون والتنسيق هما السيلان لمواجهة أي تحد مهما كان نوعه وبكل كفاءة واقتدار.
- الانفتاح على الفكر الإنساني والتواصل الحضاري مع شعوب العالم.

مراجع الفصل الحادي عشر

- ١ - سعد الدين، إبراهيم، (محرر) (١٩٩١)، تعليم الأمة العربية في القرن ٢١، الكارثة والأمل، ط١، عمان: منتدى الفكر العربي.
- ٢ - سعد الدين، إبراهيم، (محرر) (١٩٩٠)، مسودة التقرير النهائي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي الكارثة والأمل، المؤتمر السنوي السابع للهيئة العامة للمنتدى، منتدى الفكر العربي.
- ٣ - سعد الدين، إبراهيم، (١٩٨٩)، مستقبل المجتمع والدولة في الوطن العربي، عمان: منتدى الفكر العربي.
- ٤ - اتشايادا، دونا، سترون، هارفين، مكنزي، فلوريتا، (إعداد الطالب للقرن الحادي والعشرين)، (تر)، دعرور، محمد وحش، إبراهيم رزق، مصر، عالم الكتب، ١٩٩٩.
- ٥ - فياتر، جيزري (١٩٩٧)، التعليم في القرن الحادي والعشرين، مركز الإمارات للدراسات والتراث وال استراتيجية، أبو ظبي.
- ٦ - عبد الدائم، عبد الله (١٩٨٣)، التربية في البلاد العربية: حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها، ط٤، لبنان: دار العلم للملايين.
- ٧ - العناني، جواد (١٩٩٠)، ألمستقبلات البديلة لاقتصاديات التعليم في الوطن العربي، المؤتمر السنوي السابع للهيئة العامة للمنتدى، عمان: منتدى الفكر العربي.

- ٨- عويدات، عبد الله (١٩٩٩)، إعداد الطالب لمواجهة القرن الحادي والعشرين، مجلة الندوة، العدد العاشر.
- ٩- عويدات، عبد الله (١٩٩٧)، التربية والمستقبل من منظور أردني، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربي، جامعة اليرموك، التربية بين الأصالة والمعاصرة.
- ١٠- مديرية البحث والتطوير التربوي (١٩٩٢)، ندوة السياسات التربوية في الأردن: تحديثات النظام التربوي الأردني في القرن الحادي والعشرين، عمان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية.
- ١١- مصعب، جميل (١٩٩٣)، مستقبل الجمهوريات الإسلامية في ظل المتغيرات الدولية الجديدة، دراسات دولية، مركز بحوث جريدة الجمهورية، بغداد: السنة ٢، العدد ٢.
- ١٢- النجار، مصطفى (١٩٨٥)، تعليق على بحث د. إبراهيم خليل: بدايات التحدب الاجتماعي والفكري في دول الخليج العربي، وقائع ندوة التحديات الحضارية والغزو الثقافي لدول الخليج العربي، خلال الفترة ١-٣ إبريل ١٩٨٥، مسقط، عمان: مكتب التربية العربي لدول الخليج.





أعداد المعلمين وتنميتهم



عالم الكتب الحديث
المنشر والتوزيع

إربيد - شارع الجامعة - بجانب البنك الإسلامي
تلسون ١٧٧٢٢٧٢ ٠٩١٢ خلوي ٥٢١٤٣١٢ ٠٧٩
فاكس ١٧٧٢٢٧٢ ٠٩١٢
صندوق بريد (٤١١١) الرمز البريدي (٢١١١٠)
almalkitob@yahoo.com

الموزع



للنشر والتوزيع
تلفاكس ٠٩١٢ / ١٧٧٢٢٧٢

جدارا للكتاب العالمي

للنشر والتوزيع

صندوق بريد ١٧٧٢٢٧٢

١٧٧٢٢٧٢ / ٠٩١٢



ISBN 9957-466-83-6



9 789957 466831